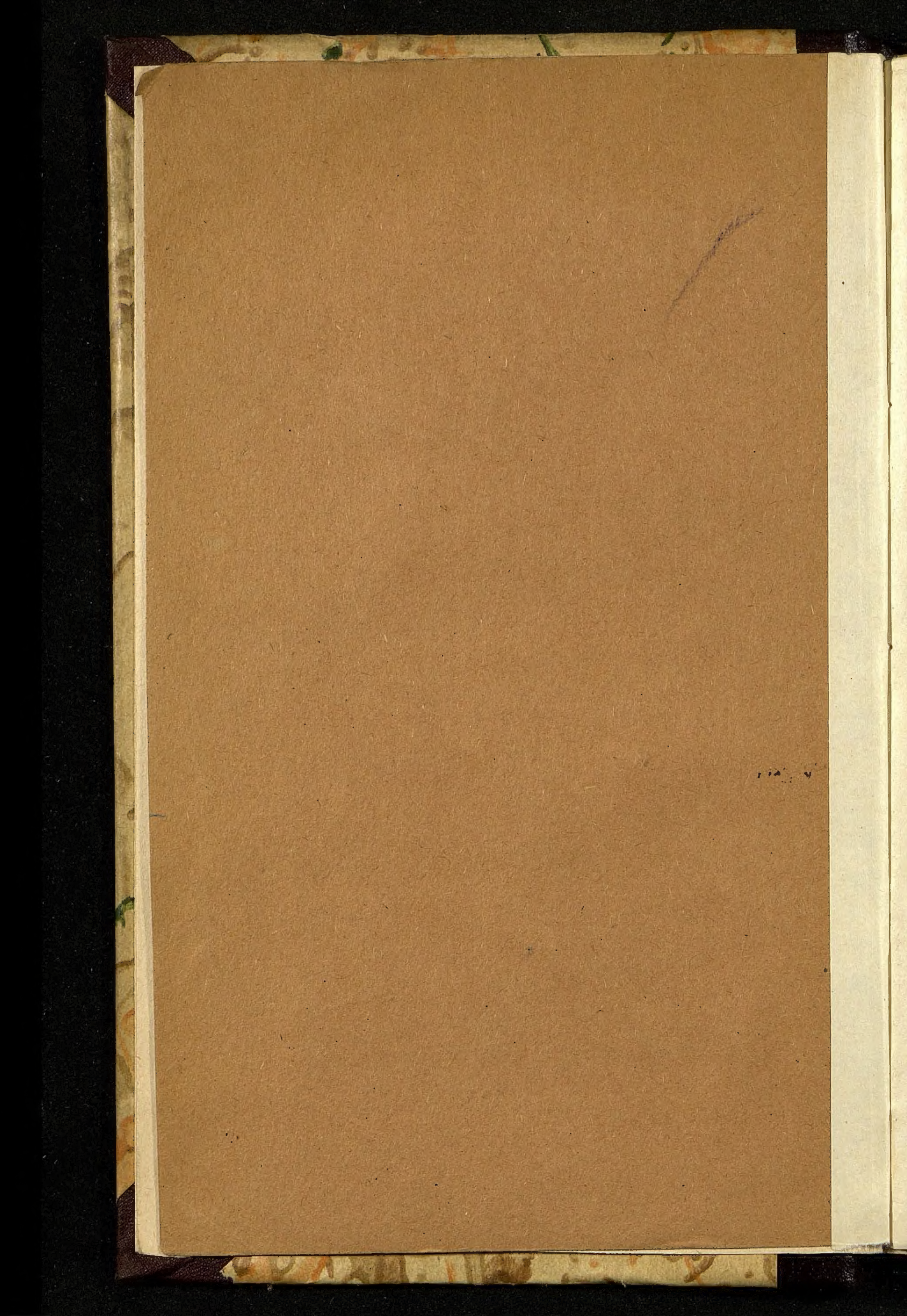
К. Б. БАРХИН

КУЛЬТУРА СЛОВА

МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ
ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
II СТУПЕНИ

*Допущено Научно-Педагогической Секцией
Государственного Ученого Совета*

«РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ»
МОСКВА—1929



К. Б. БАРХИН

КУЛЬТУРА СЛОВА

МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ
ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
II СТУПЕНИ

ДОПУЩЕНО НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЕКЦИЕЙ
ГОСУДАРСТВЕННОГО УЧЕНОГО СОВЕТА

«РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ»
МОСКВА 1929

Отпечатано
в 7-й типографии
„ИСКРА РЕВОЛЮЦИИ“
Мосполиграфа.
Москва,
Арбат, Филипповск. п., 13.
Главлит № А—22.482.
Тираж 4000.
З. Т. 1603.



ОТ АВТОРА.

Написанная нами методика преподавания родного языка во II ступени состоит из двух частей:

1-й части — «Культура слова»,

2-й части — «Культура чтения» и «Изучение художественных словесных произведений».

В 1-й части, предлагаемой ныне вниманию товарищей-преподавателей, мы говорим о методических путях, ведущих к развитию устной и письменной речи учащихся. Мы разбираем здесь все виды упражнений, указанные по культуре слова новыми гусовскими программами для I ступени. Книга эта получилась в результате проработки методических вопросов в учительских семинарах Одесского центрального дома просвещения, которыми я руководил, и на собраниях учительских объединений Москвы (Баумановского, Краснопресненского, Замоскворецкого и других районов), где мне приходилось выступать с докладами. Одна глава («Свободное словесное творчество учащихся») была напечатана в «Родном языке в школе» (6-й сборник за 1927 г.), но теперь она появляется в переработанном виде.

Установка у меня чисто практическая: я рассматриваю класс как учебную мастерскую по словесному ремеслу, а преподавателя языка и литературы — как инструктора, руководящего работой будущих «кузнецов и ювелиров слова».

Как теоретик и практик, я никогда не ставил школе задачи создавать кадры писателей и ораторов — бесчисленные выпуски новеллистов, фельетонистов и т. д. были бы большим несчастьем для нашей страны, — такой грозной армии профессиональных работников печати нам, конечно, не нужно, но люди, умеющие при случае говорить и писать правильно, толково, убедительно,

иногда — ярко и сильно, нам очень и очень пригодятся, да и им, этим людям, словесное искусство во многих жизненных переделках доставит большую непосредственную радость.

Буду очень благодарен товарищам-преподавателям за их отзывы о моей книге, деловые замечания, поправки. Корреспонденцию прошу направлять по адресу: Москва, Волхонка, 14, Большая советская энциклопедия, Отдел литературы, искусства и языкознания, *Константину Борисовичу Бархину*.

К. Б.

Москва,
лето 1928 г.

I.

ВВЕДЕНИЕ И ПРАКТИЧЕСКАЯ СТИЛИСТИКА.

Слово устное и слово письменное.

Преподавателю родного языка необходимо учесть особенности устной речи по сравнению с письменной. Устной речи свойственна упрощенность, а иногда и невыдержанность синтаксических конструкций. В устной речи, например, не всегда обязательна грамматическая связь между частями фразы и между фразами. Переход от одного положения, от одной мысли к другой устанавливается не графическими приемами абзаца или нумерацией новой главы: меняя тон, ритм, темп и силу звука [1]), говорящий без труда передает своим слушателям представление и о связи и о разрыве между высказанными положениями. Вот почему иногда и прекрасная речь, совершенно правильно построенная с точки зрения требований, какие можно предъявить к устному слову, не поддается записи — точная стенограмма кажется бледным снимком с того, что убеждало слушателей, волновало их; при записи-то и выступает все своеобразие синтаксических конструкций устной речи! [2]). Присущее устному слову богатство интонаций скрашивает и согревает и самое скупое, серое слово; придает силу и убедительность простой, обыкновенной фразе. Но зато устная речь обладает одним серьезным недостатком: мы имеем в виду недопустимость поправок в процессе устной речи — говорить приходится всегда *набело*.

---

[1]) К этому надо прибавить еще *жест* и *мимику*. «Нередко,— заявляет авторитетнейший ритор Квинтилиан,— они выражают даже более того, что говорит самая наша речь, оказываясь способными заменить самое слово» (Quintiliani institutiones oratoriae, I, XII rec. Bonneli Lips., 1882). Слова приведены в переводе Ал-дра Никольского.

[2]) И устная и письменная речь имеют не только свою психологию, но и свою физиологию (напр., свой ритм биения сердца). См. *A. Busemann*, Die Sprache der Jugend, als Ausdruck der Entwickelungsrhythmik, Jena, 1925, стр. 86—90.

Правда, говорящий иногда принужден делать печальные оговорки: «я не так выразился», «простите, я, собственно, не то хотел сказать», «нет, эти слова не вполне выражают мою мысль», и т. д.— и оратор поступает совершенно правильно, делая такие оговорки, так как лучше нарушить плавное течение речи, чем брать на себя ответственность за утверждение, которого в сущности не разделяешь,— но все же, как принцип, как руководящее правило, нужно признать, что *устная речь не терпит поправок*, здесь слово, действительно, не ручная птица: вылетело — его уже и не поймаешь. Итак, устная речь есть речь sui generis [1]); но преподаватель, конечно, знает и другое: между устной и письменной речью существует непосредственная связь и прямая зависимость: уменье выбирать подходящие слова в устной речи, привычка к ясности и точности выражений, к строгой последовательности в изложении мысли не могут не сказаться и в письменном ответе учащегося, а безупречный слог в письме приучает к чистой разговорной речи. Кроме того, подготовка и к устной и письменной речи требует некоторых общих приемов: составления «рабочего» плана речи или статьи, приведения в порядок и известной обработки фактического материала, которым желаешь в речи или статье воспользоваться; наконец, некоторые опытные учителя красноречия и выдающиеся ораторы (в том числе и Цицерон) настоятельно советовали готовиться к речи и всякому устному сообщению «с пером (или «стилем») в руке».

Важно еще одно обстоятельство: подготовка к выработке «стиля», к расширению словаря учащегося, к умению охватить в речи самое существенное, типичное, для каждого отдельного задания самое нужное — и в устной и письменной речи идет одними и теми же путями. «Гладкость», «ровность», «закругленность» в речи — еще далеко не все; не много стоит эта «гладкость», если она покупается тем, что берутся самые стереотипные фразы, малозначащие слова, бледные определения, и — в особенности — если еще страдает «предметная сторона речи» (т. е. если говорящий упускает из виду основные черты предмета, явления, события).

Вопрос ставится в такой форме: должна ли устная речь учащихся (рассказ, доклад, ораторское слово и т. д.) проявляться в форме «вольной импровизации», или устное сообщение требует еще какой-то предварительной работы? Подойдем ближе к этому вопросу.

Импровизация или планомерная подготовка к выступлению?

Импровизация — вид свободного словесного творчества, но творчества «сразу, набело». Здесь не допускается подготовка, невозможна отделка, изменение деталей — как вышло из-под пера или, чаще всего, как сорвалось с языка, так уже и остается. Поскольку речь идет о том, чтобы каждый ребенок и подросток в собрании, скажем, школьном или в пионерском клубе мог сказать на хорошо известную ему тему связно, толково, убедительно, а иногда и сильно, увлекательно несколько фраз, — допустимость «импровизации», конечно, никем не может быть взята под сомне-

[1]) Нельзя согласиться с мнением проф. И. А. Бодуэн-де-Куртенэ о незначительной (по сравнению с письменной речью) роли речи устной в истории человеческой культуры («Об отношении русского письма к русскому языку», СПБ, 1912); совершенно неверно его утверждение, будто «нельзя и говорить о «памятниках» языка, если под языком понимать произносительно-слуховую сторону языкового мышления и его обнаруживания». Такое заявление равносильно отрицанию значения всей народной поэзии, как живого памятника словесности.

ние. Самая уверенность, что «в случае необходимости я сумею выступить и отстоять порученное мне дело» — для ребенка и подростка положительный психический фактор: он смелее смотрит вокруг себя, крепче отстаивает интересы классного коллектива, вообще, живет активнее и ярче. Мука, испытываемая человеком, когда — по выражению Гл. Успенского — у него «мысль не пошла в слово», подавляет и взрослого и ребенка, и школа обязана расковать учащегося от бессильного молчания.

Такая импровизация в сущности — быстро сделанное сочинение с заранее, но тоже, конечно, очень быстро составленным планом, с отбором хорошо известного материала. Преподавателям красноречия известны особенности «*Я*» говорящего (оратора). Говорящий (опытный, умелый), приступая к речи, в какую-нибудь минуту-другую обозревает в уме все свое войско фактов и доводов, с которыми ему придется ринуться на «врага»; во время самой речи, пользуясь разницей во времени между процессами «внутренней» речи, звучащей лишь для самого оратора, и речи «внешней», воплощенной в слова, звучащие уже для всех присутствующих, он производит отбор в словах и выражениях — они-то приходят к нему целыми гнездами, а он бракует одно слово, потому что оно будет непонятно для окружающих или звучит слишком слащаво, что от него «пахнет литературой», что оно было уже несколько раз употреблено в его же речи и «приелось» слушателям, берет другое, на его взгляд более подходящее. Это не импровизация («не знаю, о чем скажу и как скажу», «скажу, как скажется»), но, повторяем, лишь очень быстро сделанное сочинение (в данном случае, устное) при быстром реагировании на окружающие явления. Но, говоря о настоящей импровизации в области детского художественного творчества, приходится высказываться против нее. Мы плохо верим теперь в «священное безумие» (furor poeticus),[1]) вдохновение, благодаря которому: «На мысли, дышащие силой, как жемчуг, нижутся слова»; мы знаем, что сама эта удивительная лермонтовская формула родилась не в «счастливом исступлении», а в результате долгой и тщательной отделки мысли-фразы, и потому вообще высказываемся против импровизации. Художественная работа требует обдумывания в целом, в плане, в композиции и во всех деталях — в выборе формы передачи, тона, эмоциональной окраски, лексического материала. Творчество писателя есть труд, хотя труд особенным образом организованный. Настойчивым трудом было творчество Гете, Пушкина, Флобера, Золя, Л. Н. Толстого и сотен других писателей — людей мысли и слова — многими рангами пониже названных. Нельзя категорически отрицать и значение «счастливого внутреннего подъема», особенно для натур болезненно-неуравновешенных (в роде англичанина Кольриджа или немцев: Ленца, Граббе, Ницше),

---

1) *Сенека*: „Nullum magnum ingenium sine mixtura dementiae fuit».

но учесть среди других факторов работы такое «состояние» — «когда без сна горят и плачут очи» — почти невозможно, и — главное — школе, дающей образование, прививающей творческие навыки сотням детей и подростков, решительно нельзя строить работу учащихся на надежде, что их посетит «вдохновение».

Просматривая записные книжки наших писателей (берем столь далекие друг от друга звенья цепи, как Гоголь и Чехов), мы убеждаемся, что они изо дня в день собирают разнообразнейший материал, в том числе и лексический, чтобы при случае им воспользоваться. Гоголь перечисляет со слов специалиста всевозможные породы собак, их отличительные свойства, и в «Мертвых душах», в главе о Ноздреве, мы встречаем кое-что из этой записи. Его «мануфактурная запись» о цветах и сортах сукна оказывает ему поддержку, когда он описывает фрак Чичикова. Поразительны записи Чехова. Здесь и отдельные подслушанные слова (технические термины, любопытные неологизмы и т. д.), и целые сцены, и беглые, сжатые наброски будущих повестей. Можно ли после этого сказать, что «произведение растет, как трава»? (Тургенев). В *процесс собирания материала* должны быть вовлечены и дети, если школа собирается старшие классы сделать хотя бы в самой скромной мере «мастерской писателя». При такой постановке дела импровизация не будет иметь места в классе.

Единственными допускаемыми исключениями нам представляются импровизации *при художественном рассказывании* и иногда *при драматизации*. При рассказывании текст передаваемого произведения может несколько меняться; в процессе рассказывания находят свое отражение и личность рассказчика, и характер аудитории, и момент рассказывания. «Главное», «основное» в произведении, конечно, не подлежит никаким переделкам, но есть и часть как бы «переменная», и она варьируется у одного и того же рассказчика в зависимости от его настроения или настроения слушателей, которое не может ему не сообщиться. В этой части допустима импровизация. Что касается драматизации, то, отстаивая в принципе так называемый «твердый» (т. е. заранее выработанный классом) сценарий, мы полагаем, что не следует бороться против вставок, делаемых участниками инсценировок в самом процессе постановке вещи, — вставок, отражающих настроение, охватившее ребенка или подростка.

Нам пришлось как-то присутствовать при классной инсценировке «Катериночки». Там, согласно составленному классом сценарию, девочка должна была произнести:

Все люди спят,
И медведи спят,
Только я не сплю —
Волчью шерстку пряду.

Девочка же пропела:

Все люди спят
На селе родном,
И медведи спят

Поддеревьями.
Только я не сплю,
Катериночка,
Слезы горькие лью,
Волчью шерстку пряду.

Подчеркнутые здесь курсивом слова вставлены девочкой в текст уже во время инсценировки. Очевидно, охватившее ее настроение искало выхода в слове, в речи,— данное же сценарием показалось ей слишком кратким,— и она, в тон этому данному и совершенно правильно в смысле метра, заговорила от себя. Таковы, по нашему мнению, случаи возможного приложения детской импровизации.

Конечно, без известной *доли* импровизации не обойдется ни один докладчик, когда ему приходится отвечать на вызванные его докладом возражения со стороны преподавателя или товарищей-учащихся; ни одна сторона на суде (литературном, вообще школьном «показательном»), которую присутствующие всегда обстреливают своими замечаниями, не обойдется без того, чтобы не послать в сторону «публики» соответствующую реплику, — немедленно, «с места в карьер», по горячему следу... Да и устный рассказ (о пережитом, о прочитанном и т. д.), когда перед глазами или в памяти один только план или отдельные выражения («вехи» будущего рассказа) — тоже ведь *местами* переходит в импровизацию, но для учащегося, хорошо продумавшего свой доклад, рассказ, отчет или другое сообщение, собственно нет неожиданностей; возможные возражения и вопросы должны были явиться ему в «часы раздумья и сомнений»; зная предмет своего доклада, учащийся без труда и реплику крылатую пошлет в «публику», и перестроит порядок сообщения. Говорящий спокоен: материал у него весь собран, его доводы построены на фактах; его рассказ развивается с хронологической последовательностью, и он знает, где кончить и как кончить. Речь идет не о том, чтобы написать будущее сообщение от слова до слова и потом прочесть его на память в классе, а о том лишь, что нужно *обдумать* — что скажешь и как скажешь («с этого начну, этим кончу, эту часть передам в прямой речи, эту — в косвенной, здесь приведу цифры, там — цитату» и т. д.). Будет очень и очень не плохо, если учащийся перед тем, как выступить в классе, «прорепетирует» это выступление, изложит свой доклад или рассказ дома или товарищу, наконец скажет вслух себе самому. Затем учащемуся нужно не только толково развить данную ему тему, но и разумно ограничить свою задачу.

Письменная подготовка к устному сообщению состоит:

1) в выработке плана сообщения;

2) в записи фактических данных, которыми учащийся думает воспользоваться;

3) в формулировке основных положений или в точной постановке вопросов [1]).

Работа по плану и без плана.

Запись и план.

Признав, что к устному сообщению (как и к письменной работе) учащемуся *необходимо готовиться,* мы вплотную подошли к вопросу о роли в сочинениях вообще и в классных сочинениях в частности так называемого *плана.*

Если учащийся знает заранее (приблизительно), что он скажет — различает «сквозь магический кристалл» главные выступы будущего здания, это — *сочинение;* если «здание» растет постепенно, благодаря каждый раз новому, извне получаемому материалу, это — *запись;* наконец, если под влиянием эмоционального толчка ребенок приступает к постройке, не зная, ни где, ни когда он кончит, это — *импровизация.*

В составлении плана для устных или письменных сочинений нуждается в одинаковой степени и школьник I ступени и выдающийся мастер слова — «мировой» оратор и талантливый писатель. «Я создаю свой роман по частям, — рассказывал Эмиль Золя. — Мог ли бы я вести свою ежедневную работу над этим романом, если бы предварительно, заранее не знал, в каком направлении он будет у меня развиваться, в чем будет дополнять предыдущее мое произведение и что оставить невыполненным, как бы завещанным следующему роману» (речь идет о задуманном Золя цикле романов). «Конечно, в процессе работы я нередко меняю свой план, свои намерения — при выполнени работы виднее, что мешает целому и чего ему недостает; мне приходят в голову новые положения действующих лиц, более выгодные для выяснения читателю характеров, обстановки, но переделав, дополнив, или, напротив, сократив свой первоначальный план, я опять вижу перед собой целое, новое целое». Август Бебель тщательно обдумывал свои речи (ответственные выступления в рейхстаге, на съездах и митингах). Он говорил легко, свободно, «страшно» (для противников) убедительно, а блок-нот с планом речи, с записью цифр, имен, городов и заводов всегда лежал перед ним на кафедре. Часто приходилось Бебелю набрасывать план речи тут же на собрании после

---

[1]) Не отрицаем возможности возбужденных речевых функций (была же в Швеции в 40-х гг. прошлого века особая «проповедническая» болезнь), но этот патологический процесс ничего общего не имеет с той планомерной работой по языку, которая может и должна вестись в школе. Д. Н. Овсянико-Куликовский в своих «Воспоминаниях» (П. 1923, стр. 171) говорит о лекциях А. А. Потебни: «Лекция была свободной импровизацией на данную тему, заранее научно разработанную... Тетрадка у него была, но она содержала не лекцию... а только фактический материал, выписки из текстов, примеры». Да, с *такой* импровизацией можно примириться!..

того, как дозвучали речи противников или даже в те моменты, когда речи их еще звучали. На огромном митинге в Берлине против Бебеля выступал весь цвет немецкой профессуры (конечно, буржуазной) по экономической и финансовой науке (дебатировался вопрос — нужно ли поддерживать правительственный проект увеличения немецкого торгового флота): Шмолер, Адольф Вагнер и пять-шесть других крупных представителей университетской науки; и Бебель в заключительной речи отвечал каждому из них в отдельности — и потом всем вместе и против каждого довода «катедер-социалистов» приводил железную фалангу цифр, статистических справок, общих соображений. В руке у него белели листки исписанного блок-нота; перед самым выступлением он разместил эти листки в том порядке, какой считал более для себя удобным, — и, быстро перед речью осмотрев свое надежное войско, спокойно, уверенно выступил с двухчасовой «исторической» речью. Конечно, в течение митинга Бебель не раз изменял (в деталях, в порядке расположения частей) свой заранее составленный план речи — ему необходимо было сделать идейных противников, говоривших на митинге, соучастниками своего выступления, *привлечь их к сотрудничеству,* бить противников их же собственным оружием. На всех таких выступлениях не обходится без так называемых incidents d'audience — неожиданных, непредвиденных случайностей, возникающих сами собой по самым разнообразным поводам, и выступающему оратору надо ими умело воспользоваться, экспромптом ответить, вплести реплику, возглас публики в свою речь, связать ее с создавшимся в зале настроением. *План — только вехи,* только подробное оглавление книги или речи. «Общий тон — одно из важнейших условий — назначить заранее нельзя. Даже в музыке, где тон бывает указан вполне определенно, исполнитель принимает оттенок, соответствующий настроению минуты» (П. Сергеич). Бывают ораторы с большой памятью, которые без всякой записи произносят речи «по плану» и с огромным количеством цифровых данных; таковы были, скажем, Жорес во Франции, в России выдающийся адвокат Пассовер, но и они проделывали перед выступлениями большую предварительную работу.

То, что мы говорили о крупнейших писателях [1]), об ораторах исключительной силы, применимо и к писателям совсем скромных дарований, и к газетным сотрудникам, и к докладчикам на наших деловых собраниях; применимо оно и к авторам и ораторам-учащимся: само собой, получится не тот размах, не те достижения, но *пути создания словесных произведений для всех одни и те же.*

Какая разница между планом, который мы рекомендуем — «рабочим подвижным планом», и планом, культивировавшимся в старой русской школе?

а) В гимназиях план настолько отделялся от сочинения, что нередко встречалась на ученических работах пометка учителя

[1]) *Пушкин:* «Я думал уж о форме плана» («Евгений Онегин», I, L X.)

«План составлен плохо, сочинение написано вполне удовлетворительно», или, наоборот: «План очень хорош, сочинение написано плохо». Некоторые преподаватели ставили даже две отметки за сочинение — за план одну, за сочинение другую, в виде дроби. Таким образом *план приобретал какое-то самодовлеющее значение.*

б) Затем *план* обыкновенно *составлялся по одной, раз навсегда данной форме* — в старших классах средней школы было 7—8 застывших образцов плана: 2 плана для сочинений на литературную тему (характеристика Татьяны Лариной, значение Жуковского), 5—6 планов для сочинений на тему «отвлеченную» («польза леса», «век живи — век учись», «предрассудок — он осколок древней правды», т.-е. план всякой «пользы», план «сочинений на пословицу» и план «сочинений на известную сентенцию», взятую из произведений какого-нибудь выдающегося писателя).

в) *Во время процесса работы план оставался неизменным,* т.-е. приходилось подгонять мысли и факты к схеме, выработанной в самом начале работы. Здесь автор становился, действительно, жалким рабом этой косной схемы.

Теперь — что такое *рабочий подвижной план?*

Газетного работника будят в 2 часа ночи: его вызывают по телефону из редакции. «В чем дело?» — спрашивает он по телефону же. — «Только-что пришло известие о смерти такого-то писателя — нельзя выпустить завтра номер без некролога или небольшой статьи». Наш критик отправляется в редакцию, отстоящую от его квартиры на добрых полверсты. По дороге он старается припомнить все, что знал о покойном писателе; в памяти всплывают его главные произведения, этапы его литературного развития, основные его социально-политические взгляды, поскольку они проявлялись в выборе сюжета, в подборе действующих лиц, в мотивироке фабулярных событий и заявлениях, делаемых этим писателем в прессе, на собраниях, наконец личная судьба этого писателя и т. д. Чтобы представить как можно выпуклее и осязательнее *существенный характер* писателя, наш критик мысленно устраняет черты случайные, тоже пришедшие ему на память, как бы закрывающие этот характер, и избирает между остальными те, которые лучше этот характер обнаруживают,— получилась цельная фигура, глава или страница в истории немецкой, польской и т. д. литературы (зависит от значения направления, которое было представлено данным писателем, и его индивидуальных способностей...). Статья уже «видна» критику — видно ее русло, видны ее берега. Вот и редакция. Времени у нашего критика всего каких-нибудь полтора часа — нужно торопиться! На полосках бумаги, белеющих на письменном столе, он быстро набрасывает план будущей своей статьи — что он скажет и в каком порядке скажет, — чтобы не забыть чего-либо существенного и не перепутать отдельных положений. Так как некоторых данных (года рождения писателя, года выхода его первой работы, точ-

ного заглавия последнего романа и т. д.) он не помнит, то прибегает к помощи тут же, над письменным столом, растянувшегося на 3 полки «Энциклопедического Словаря» — взял, справился и записал цифры и названия на бумажке, на которой красуется «план». Теперь можно приступить к работе, тем более, что уже приходил из типографии «старший» и грозил не пустить статью, если через час она не будет сдана в набор. По мере того, как критик наш пишет, он замечает пробелы в том очерке, который мысленно набросал по пути в редакцию: пропущена какая-то черта, оттеняющая *существенный* образ писателя; критик заносит сокращенно новое обстоятельство в свой прежний план; сокращенно записывает, даже, может быть, отмечает каким-нибудь значком — *ведь план существует лишь для пишущего:* после того как статья будет готова, он скомкает бумагу и бросит ее в корзину.

— Ну, как дело идет? — опять осведомляется «старший». — Иван Константинович, машина стоит без работы... Как бы не опоздать с номером.

— Через полчаса будет готово,—отвечает критик.—Он ведь знает, что статья уже собственно готова — вехи ее перед глазами, — и только нужно перенести статью с языка внутреннего на язык внешний, в данном случае — язык письменный. Тут не может быть печального признания: «написать-то написал, только не знаю, чем кончить», или: «эх, опустил главное, и ума не приложу, куда его вставить»...

Все сказанное о критике-сотруднике газеты применимо ко всем, получающим словесное задание, в том числе и к учащимся. Школа должна готовить работников, быстро собирающих материал, быстро ориентирующихся в вопросе и быстро выполняющих работу.

Впрочем, нужно сказать, что *есть вид словесных произведений, который не нуждается в предварительном составлении (наброске) рабочего плана,* даже которому такой план может повредить — это *эпистолярная* литература. «Человек садится за письменный стол, как музыкант за фортепиано, и начинает в письме фантазировать» [1]) — вспоминать, оценивать события, о которых идет речь в письме, строить всякие предположения на будущее,— словом, «жить легко, скоро, бездумно»...

К этой же группе «бесплановых» работ, может быть, следует отнести и составление *дневников.*

До сих пор мы говорили о плане будущего сообщения, устного или письменного — все равно, самого учащегося, — о плане подвижном, рабочем, значение которого исключительно *мнемоническое* («чтобы не забыть!»). Другую задачу преследует составление плана чужого, разбираемого в классе, произведения. Такие планы

---

[1]) *И. Гончаров.* Необыкновенная история (опубликованная в 1924 г.), стр. 133.

могут повести к выяснению чередования в произведениях главных композиционных мотивов, приемов связи между частями; могут иногда указать даже на основную особенность творчества того или иного писателя. Так, составление плана стихотворений Кольцова покажет учащемуся, что Кольцов не любит застывших, как бы окаменевших картин; все движется у него: ходит по небу солнце, ползут тучи, загораются молнии; шумит лес в долине, бегут от него тени, и все меняется, переходит из одного состояния в другое. Нет у человека какой-нибудь одной работы, а есть ряд, цепь работ, в исполнении которых он и видит свое призвание. Возьмем «Песню пахаря».

Вот ранней весной «ладит» пахарь борону и соху; жнет и косит; отдыхает «на снопах тяжелых», а одновременно и зерно совершает весь предназначенный ему природой круг жизни.

В песнях Кольцова чувствуется непрерывность движения везде и во всем.

План стихотворения «Песня пахаря».

1. Обращение к сивке (стихи 1—2).
2. Предстоящий пахарю и его другу-помощнику труд (стихи 3—4).
3. Описание наступления утра (стихи 5—8).
4. Пахарь — слуга и хозяин сивки (стихи 10—12).
5. Радость в работе (стихи 9, 13—20).
6. Путь зерна:
   - а) его «колыбель»;
   - б) земля — кормилица-поилица зерна;
   - в) зерно выходит на вольный свет в виде травки;
   - г) травка превращается в колос;
   - д) колос под косой и серпом;
   - е) в снопах.
7. Отдых земледельца после работы.
8. Обещание сивке награды.

Весь цикл работ закончен.

План кольцовского «Урожая».

А. Весенняя гроза:
- а) восход солнца;
- б) туча;
- в) гром и молния;
- г) проливной дождь;
- д) радуга.

Б. Мир после грозы.

В. Крестьянские думы:
- а) дума первая: насыпать семена в мешки;
- б) дума вторая: в пору выехать в поле;
- в) дума третья: приступить к работе.

Г. Весенние полевые работы:
- а) крестьяне пашут;
- б) сеют;
- в) боронят.

Д. Зреющая нива.
Е. Жатва.
Ж. Гумно со скирдами.
З. Конец трудам.

Весь цикл работ закончен.

Эти планы лучше, чем всякий критический разбор, укажут классу на основную черту Кольцова, как поэта,— на его стремление к непрерывности движения, к замыканию всего круга работы [1]).

Как научить класс составлять план? Читая литературные произведения, он присматривается к внешнему расчленению этих произведений (части, главы, разделы, абзацы). Это — первая глава в науке составления планов. Затем, научается следить и за тематическим расчленением: он называет каждую заметную часть и по названиям частей составляет план. Для своих же будущих работ учащийся приучается намечать предположенные разделы:

1. Приезд мальчика в деревню.
2. Знакомство с пионерами.
3. Собрание в клубе.
4. Важное решение.
5. Подготовка с спектаклю для деревни.
6. Спектакль.
7. Отношение к нему стариков и молодых в деревне.
8. Отъезд мальчика в город и проводы.

Здесь события сосредоточены вокруг одного центра — «Спектакль в деревне» и расположены они в хронологической последовательности; начальным звеном в цепи будет «приезд», последним, заключительным — «отъезд». Если учащийся, уже в процессе составления рассказа, вспомнит какой-нибудь эпизод, о котором, по его мнению, нужно упомянуть (как две семьи кулаков всячески препятствовали постановке пьесы, стращали детей, что изобьют их после представления, старались подействовать на родителей малолетних актеров, понуждая их не разрешать детям «ставить богомерзкие вещи»), то делает вставку в план: «Неожиданные препятствия» (между 5-м и 6-м номерами).

Возьмем такой случай. Класс решил написать письмо в школу такого-то села (собирается класс в это село весной на экскурсию). «О чем же будем писать?» — спрашивает учитель. — «Чтоб нам помещение приготовили...» «Чтобы сообщили, когда удобней приехать в гости...» «Когда прекращаются у них в школе занятия...» «Чтобы прислали план села...» Теперь из ряда пожеланий (они все записываются на доску) класс выбирает, о каком раньше писать, о каком потом, какое будет первое, какое — второе, какое —

---

1) Не ко всякому литературному произведению можно составить план: напр., чисто-лирическая пьеса, представляющая собой как бы непрерывный поток переживаний, обыкновенно не поддается расчленению.

третье и т. д. — и таким образом устанавливает, в каком порядке будут в письме следовать предложения городских школьников сельским товарищам. Это и будет коллективно выработанный план письма.

Приемы для выработки уменья составлять подвижной рабочий план.

1. Преподаватель заранее составляет план статьи или рассказа, предназначенного для чтения учащихся «про себя», и пишет этот план на доске. Учащиеся списывают этот план в тетрадки или на бумажки и кладут их перед собой. Затем приступают к молчаливому чтению статьи или рассказа, отмечая про себя же, где оканчивается в читаемом первая, вторая и т. д. части плана. Когда наступает поверочный момент, преподаватель предлагает одному из учащихся прочесть только первую часть рассказа, названную, допустим, в плане так: «Как Семка остался круглым сиротой» (из очерка Н. Телешева «Домой»). Учащийся читает уже вслух эту часть, и класс останавливает его, если он своим чтением захватывает другую, соседнюю часть в заранее составленном и каждому учащемуся известном плане, или, напротив, класс отмечает: «Нет, еще пару строк нужно прочесть — вот это (оглашаются строки) тоже относится к первому вопросу: «Как Семка остался сиротой».

2. Преподаватель читает вслух небольшую газетную статью по вопросу, вполне понятному классу и такому, который может учащихся заинтересовать. Первое чтение статьи имеет целью познакомить класс со статьей в целом, затем начинается второе чтение, уже медленное, и учащиеся отмечают у себя в тетрадках название частей («Значение для СССР текстильной промышленности», «Промышленность эта в дореволюционной России и в настоящее время» и т. д.). При чем к каждой части приписывается слушателями и весь относящийся к ней цифровой материал. План, таким образом составленный, «оглашается», и учащиеся, если это оказывается нужным, делают поправки к работам своих товарищей.

3. Преподаватель читает статью из книги или газеты, учащиеся составляют, как указано в п. 2-м, план, потом некоторые из них, по предложению учителя, оглашают его, затем этот план, по предложению преподавателя или товарищей-учащихся, «перестраивают»: конец, скажем, делают началом, меняют места и средних частей, если, конечно, это логически допустимо, и, наконец, сами читают статью или рассказывают ее содержание, придерживаясь уже нового плана (заключение делают введением, говорят раньше о положении текстильного дела в наши дни и потом переходят к исторической справке, как было с этой отраслью промышленности в старое время; в статье же, допустим, эти указания были даны в обратном порядке).

4. Учащиеся читают про себя какую-либо статью или рассказ и одновременно указывают в своих тетрадках ее строение (план), т.-е. делят статью или рассказ на части и дают каждой части особое название; если в процессе чтения они убеждаются, что предполагаемая часть статьи оканчивается не там, где они думали, а захватывает еще несколько строк или даже страниц, они вносят в свой план соответствующие поправки.

Разбивать описание или рассказ можно на крупные разделы (главы) и на более мелкие части; об этом нужно заранее условиться, при чем не все главы будут одинаковой величины: деление производится, конечно, не механически, а по этапам развития действия в рассказе. Названия частей могут браться из словесной ткани рассказа или продумываться классом; при чем одна группа учащихся может остановиться на одном названии, другая — на каком-нибудь ином; здесь нет ничего обязательного, лишь бы названия соответствовали содержанию каждой главы. Возьмем известный рассказ Мамина-Сибиряка «Зимовье на Студеной». Учащиеся делят его, допустим, на 9 частей, почти равных по размеру: 1 часть (от начала повести до строки «Для Музгарки старик не был ни красив, ни некрасив») одни в классе назовут: «Старик и его собака», другие: «Пробуждение», третьи: «Друзья»; найдется, может быть, и такая группа, что предложит для этой части более драматическое название: «Одни на свете»... II часть при таком делении охватит рассказ от строки: «Пока старик растоплял печь, уж рассвело» до слов старика: «Вот только избушка наша совсем развалилась, Музгарко» включительно. И к этой части подойдет ряд названий: «Серое зимнее утро» (выражение, взятое из текста), «Хорошая добыча» (удачный улов)... Сторонники более живых («динамических») заглавий будут отстаивать такое: «Любишь стерлядку?» (тоже из текста — обращение у реки старика к собаке). III часть (от фразы: «Зимний день короток» до слов: «Вот о чем думал старик») может быть названа и «Осенний день», и «О чем думал старик». Не будем дальше приводить названий частей рассказа — скажем только, что все названия лучше уж выдерживать в одном каком-нибудь тоне: в спокойно-повествовательном: «Старик и его собака», «Серое зимнее утро», «Зимний день», «Прошлое старика», «Елеска-охотник», «Обоз» и т. д., или в тоне, более оживленном, в виде вопросов и восклицаний: «Одни на всем свете!», «Любишь стерлядок?», «О чем думал старик?», «Как жилось в глухой деревушке?», «На припас добыли!», «Эй, дедушка, жив ли ты?» и т. д. Удачное название части в рассказе — вещь не такая простая; лишь постепенно вырабатывается у учащихся *искусство заглавия,* заголовка. Учащиеся, перебирая в уме названия известных им книг, делают ряд обобщений в таком духе: некоторые заглавия ничего не говорят читателю — это или имена, фамилии героев («Евгений Онегин», «Дубровский», «Обломов», «Рудин», «Андрей Кожухов», «Челкаш», «Старуха Изер-

гиль», «Унтер Пришибеев», «Дети Ванюшина», «Емеля-охотник», «Чапаев», «Робинзон Крузо», «Давид Копперфильд», «Джимми Хиггинс»), обозначение местности, края, в котором происходит действие («В горах», «В лесах», «Домик над Волгой», «Степь», «Городок Окуров», «На Чангуле», «В овраге»), или времени, жизненной поры, о которой говорится в литературном произведении («Детство, отрочество и юность», «На заре», «Ночью», «В юные годы», «Накануне поста», «Три года», «Неделя»), иногда просто какой-нибудь случайный признак («Трое», «Случай из практики»). Есть заглавия, представляющие как бы раскрытие содержания повести («Слуги старого времени», «Экзамен на чин», «Падение Даира», «Ночная смена»). Бывают и обобщенные заглавия, заглавия-выводы или заглавия-символы («Накануне», «Дым», «Обыкновенная история», «Новь», «Обрыв», «Рыцарь на час», «Гроза», «Человек в футляре», «Власть земли», «Власть тьмы», «Железный поток», «Колобок», «Бедность — не порок», «Коля и Колька», «Один в поле — не воин»...).

Некоторые заглавия разбираются в классе. Удачно ли назвал И. Бунин свою повесть «Господин из Сан-Франциско» — безлично и в то же время так обобщенно? Соответствует ли внутреннему содержанию грибоедовской комедии ее название «Горе от ума»? и т. д.

Обращают учащиеся внимание на заглавие статей и фельетонов в газете, где искусство заголовка играет особенно большую роль. Знакомятся они также с образцами названий отдельных глав в литературном произведении (напр., в повести Чехова «Каштанка» [1]) или в романе Гюго «Труженики моря»). Постепенно и сами учащиеся приобретают «вкус» к заголовкам и уменье дать подходящее заглавие и своему рассказу и своей статье или заметке в школьной стенной газете.

5. Теперь перейдем к планам другого типа. Класс прорабатывает какое-нибудь художественное произведение — допустим поэму Некрасова «Мороз — красный нос». Требуется найти ее план и произвести по этому плану выборку материала. Для образца приведем только 2—3 части классной работы (А, Б и В), тем более, что раньше у нас помещены были такие планы (планы двух стихотворений Кольцова).

Крестьянская жизнь по поэме Некрасова:

«Мороз — красный нос».

План и выборка материала.

А. *Изба.*

а) Наружный вид: «Как саваном снегом одета».

б) Внутренность избы: печка (со сверчками), белый сосновый стол, лучина.

---

[1]) Заглавия отдельных глав в «Каштанке»: I. Дурное поведение. II. Таинственный незнакомец. III. Новое, очень приятное знакомство. IV. Чудеса в решете. V. Талант! талант! VI. Беспокойная ночь. VII. Неудачный дебют.

Б. *Крестьянин.* Идеал [1]) крестьянина.

а) Физические качества:

1) «пригожество», «сокольи глаза», «шелковые кудри», «сахарные уста»,
2) рост,
3) сила;

б) способность к труду («работником в поле ты был»);
в) нравственные свойства:

1) советник родителям,
2) хлебосол гостям,
3) кормилец жене и детям.

В. *Крестьянка.* Идеал крестьянки.

а) Наружность:

1) румяна,
2) стройна,
3) высока,
4) русые косы,
5) ровные зубы, «что перлы»,
6) «спокойная важность лица»,
7) величавая походка, взгляд,
8) красивая сила в движениях,
9) общее выражение: «Лежит на ней дельности строгой и внутренней силы печать»;

б) привычка и способность к труду:

1) взгляд на труд как на единственное «спасенье» («В ней ясно и крепко сознанье, что все их спасенье в труде»);
2) взгляд на нищету как на результат лени («Не жалок ей нищий убогий — вольно ж без работы гулять»);
3) ловкость крестьянки в работе («Я видывал, как она косит: что взмах, то готова копна»);

в) заботливая хозяйка дома («Всегда у ней теплая хата»);
г) выносливость и смелость духа («Коня на скаку остановит, в горящую избу войдет»);
д) доля крестьянки-крепостной и т. д.

Наконец, мыслимы сопоставления, параллели и общий материал, выбираемый не из одного художественного произведения (в данном случае из поэмы «Мороз — красный нос»), а из целого ряда вещей, известных классу. Берется, напр., тема «Крестьянская работа» по поэме Некрасова с дополнениями из других, уже прочитанных в классе произведений.

Крестьянская работа.

А. Светлые стороны крестьянской работы:

а) картина урожая (ср. стихотворение Кольцова «Урожай»);
б) дружная работа в поле всей семьи (ср. стихотворение Майкова «Сенокос»);
в) участие Саврасnúmки в общем деле и общей радости (ср. стихотворение Кольцова «Песня пахаря»).

---

[1]) Как этот идеал, по мнению Некрасова, представляется крестьянину же.

Б. Темные стороны крестьянской работы:

а) полевой:

1) насекомые, жажда и зной (ср. стихотворение Кольцова «Жница»);
2) боль в спине, ногах и руках от напряженья (ср. стихотворение Некрасова «В полном разгаре страда деревенская»);

б) извозного промысла:

1) опасности «чужедальней» дороги от лихого человека (ср. рассказ Тургенева «Стучит»);
2) от стихии: «бурь», волков, «напасти»-болезни (ср. стихотворение Никитина «Жена ямщика»).

6. Предыдущие упражнения имели в виду научить искусству находить план в чужом произведении; это искусство подготовит учащихся и к составлению плана для ими задуманных словесных работ. Мы довольно много говорили раньше о значении плана для будущего сочинения учащегося. Теперь скажем только, что требование установить известный порядок, в котором будут излагаться мысли (логические доводы), описываться события или части картины, одинаково относится ко всякой серьезной словесной работе — будь то художественное произведение учащихся или их сочинение строго делового характера. Хотя фантазия «творца» считается в публике свободной, «как ветер степной», но в действительности поэту, композитору, скульптору, живописцу, архитектору приходится ее строго ограничивать и направлять «полет своего воображения» в определенную сторону.

История искусств учит нас, что многочисленные художественные произведения возникли благодаря сознательной цели решить определенные художественные задачи. Так, греческих ваятелей в течение многих веков занимала задача изобразить в мраморе спускающуюся на крыльях фигуру, и мы имеем ряд попыток (начиная от самых наивных и кончая самыми зрелыми и совершенными) представить летающую богиню Победы.

Кроме того, художнику, конечно, приходится еще считаться со свойствами материала, из которого предстоит воздвигать статую, строить здание и т. д., с законами и правилами отдельного искусства. Перед Микеланджело, решившим создать статую Давида, был определенный, продолговатой формы обломок мрамора, предоставленный ваятелю городом Флоренцией (этот кусок мрамора был заготовлен другим художником для цели, неизвестной Микеланджело). Так что свободе фантазии поставлены искусством известные пределы.

Художественное творчество проходит как бы *четыре ступени:* 1) *возникновение самой мысли* изобразить ту или другую картину, случай, жизненную коллизию, 2) *обдумывание* в самых общих чертах будущего произведения, 3) *установление порядка* (плана), в котором будут излагаться мысли с таким расчетом, чтобы из них получился стройный непрерывный ряд, и 4) наконец, *выполне-*

ние задуманного [1]); при этом выполнении нередко приходится изменять и начертанный раньше план (поэтому-то план у нас и называется «подвижным»). Возьмем два примера: 1) учащиеся составляют план сочинения, содержание которого черпается из их личных воспоминаний (быль), и 2) класс сам «придумывает» историю (некоторый намек на нее он нашел — дадим такой пример — в газете).

Класс из ряда предложенных ему тем избрал такую: «Запомнившийся случай из моего детства». Один рассказал, как он чуть не утонул, купаясь в реке; другой — как он заблудился в лесу и провел ночь на дереве, опасаясь волков; третий — о пожаре, уничтожившем дом, в котором жили его родители, и почти весь их скарб, и вот в классе был описан 21 «запомнившийся» случай.

Приводим рабочий план «третьего» учащегося:

1. Когда начался пожар...
2. Я бегу к горящему дому...
3. Ветер... Летающие по воздуху головни...
4. Испуг за наш дом. Несусь к дому...
5. Картины у ворот: выносят вещи.
6. Помогаю упаковываться.
7. Тащим вещи в поле.
8. На поле ночью.
9. Опять бегу к дому. Что я увидел! («Пламя бьет из окон... одно окно уцелело: алое, прозрачное, но не видно через него, что творится в комнате»).
10. Я прощаюсь с домом.

План этот заключал в себе не только название частей будущего сочинения, но и некоторый материал — очевидно, тот, который особенно ярко выступил перед учащимся в памяти, когда он обдумывал сочинение. В процессе письма «третий» учащийся вставил между 1-м и 2-м разделом новую часть: «Как я узнал о пожаре». К 3-му разделу он добавил любопытную деталь: «Летающие голуби в воздухе, озаренные пожаром (они кажутся совсем розовыми)». К 10-й части была сделана приписка: «прощаюсь и с деревом, стоящим у нашего дома и охваченным пламенем» («Клен весь огненно-червонный, прозрачный... Шумит... Листья взлетают вверх и вниз... Мы покидаем тебя... Прощай, прощай!»).

Приведем теперь план работы из области свободного творчества. Преподаватель, скажем, прочел в классе из газеты сообщение «петитом»: «По рассказам мальчика, бежавшего из Румынии, там происходит то-то и то-то...». Ребят заинтересовал этот бежавший мальчик. Как-то ему удалось бежать? «Напишем!» — решили. Класс взял названием для будущего рассказа восклицание одного из учеников, принимавших участие в обсуждении предстоящей работы: «Спасся!».

Класс вначале выработал пять крупных разделов:

---

[1]) Деление Макса Дессуара.

I. Как мальчик попал в Румынию.

Здесь каждому из пишущих предстояло найти достаточно правдоподобное объяснение.

II. Арест и допрос.

Нужно было указать причину ареста, нарисовать обстановку допроса.

III. Удобный случай.

Требовалось придумать такое стечение обстоятельств, которое дало бы возможность мальчику выбраться из помещения сигуранцы.

IV. Не робей, вплавь!

Мальчик решается переплыть ночью реку...

V. На советском берегу.

После выработки общими усилиями класса такого плана в крупных разделах, каждый из учащихся развивает план уже по-своему (берем случай «коллективно-индивидуальной работы», когда тема обсуждается всем классом, но детали плана и самое выполнение выпадают уже на долю отдельных учеников).

Молодой автор составляет приблизительно такой план (отмечаем значком ' выработанное в классе; " внесенное этим учащимся перед тем, как он приступил к составлению рассказа; ''' дополненное им уже во время писания рассказа).

Спасся!

1. ' Как мальчик попал в Румынию.

" Переехал из СССР во время гражданской войны со своими родителями, жившими когда-то в Бессарабии (''' — у них там был дом, недалеко от реки).

2. " Чем он привлек внимание полиции?

(Устроил красный уголок на чердаке... Портрет Ленина... ''' Мальчик учился в советской школе и принимал участие в устройстве красного уголка...).

3. " Детвора разболтала... (раньше в плане было написано: «Донос»).

4. ' Арест и допрос.

" NB. Отметить нравы румынской полиции! Нарисовать обстановку учреждения, главным образом комнаты, где допрашивали: портрет на стене, стол с бумагами и нагайка на столе, кресло, в котором восседает начальник. ... ''' Нужно ясно представить себе план учреждения: где кабинет начальника, кто сидит в соседней комнате, где коридор и выходная дверь, дверь на улицу

и дверь во двор, куда обращены окна кабинета (сделан набросок плана полицейского дома, несколько раз изменяемый).

5. ' Удобный случай.

" В учреждение набралось много народу, приведенного для допроса; во двор въезжают три телеги с кладью. ('" *NB.* В Румынии возят груз на буйволах); мальчик, о котором как-то забыли, пробирается к выходу...

6. " Куда бы спрятаться до ночи?

Огород у реки... Пустой шалаш... Ожидание ночи. ('" *NB.* Как мальчик по замирающим звукам узнает, что наступает вечер?).

7. ' Не робей, вплавь!

" Выполз из шалаша... Ночь. (*NB.* Описать, если будет время, ночь над рекой). Коснулся воды — теплая! Вплавь! Выстрелы с румынского берега...

8. ' На советской стороне.

" Огни на берегу. Часовые красноармейцы у костра. ''' «Братцы, товарищи!»

«Смешанный план», конспектирование и выведение тезисов.

Конспект есть извлечение самой «основы», самой «сути» из прочитанного или прослушанного. Учащийся «просеивает» какую-нибудь статейку в книжке или газете, откидывая все само собой разумеющееся, ненужное, второстепенное. Вместо того, чтобы составлять письменно конспект, можно отмечать это «главное», «основное» в самой книжке, подчеркивая карандашом отдельные слова и фразы. Из способов такой *«графической сигнализации»* нужно выбирать такие, которые меньше всего портят книгу. Составление учащимися конспектов, как вид письменных работ, имеет целью развить в учащемся привычку сразу находить в абзаце «центральное», переводить одни синтаксические конструкции в другие, выражаться точно и кратко. Конспектировать удобнее всего статьи научного и публицистического характера.

При составлении конспекта записывают и главную мысль автора и основные его доказательства, при выведении же *тезисов* берутся только основные положения статьи — некоторые тезисы приводятся (реже всего) дословно из книги, чаще же они составляются, формулируются самим учащимся. Конспектирование есть сильное сокращение статьи, «тезирование» — ее «сгущение». Порядок фраз в конспекте указывается самой конспектируемой статьей, тезисы же располагаются в логической последовательности. Допустим, учащийся (старшей группы) читает книгу Томсона «Общее языковедение» — § 2, трактующий о месте языковедения среди других наук:

«Каждый *человек усваивает* себе *язык* в своем раннем *детстве от окружающих* его лиц, притом, понятно, именно тот язык, ко-

торый существует в окружающей среде. Отсюда должно быть всем ясно, что язык *не есть нечто инстинктивно присущее человеку*, а есть *искусство, которым* всякий нормально развитой *человек овладевает благодаря унаследованным* своим *способностям*. Отсюда следует далее, что тот или другой язык не есть нечто присущее той или другой расе, как цвет кожи, форма черепа и пр., и что ребенок одной расы, выросший в среде совершенно чуждого языка, становится обладателем этого языка, т.-е. усваивает себе, вместе с другим культурным достоянием чужой ему расы, между прочим, и язык. При этом нужно, конечно, считаться с теми особенностями врожденных способностей, которые свойственны той или другой расе. Наследованное развитие организма дает всякому нормальному человеческому индивидууму возможность усвоить себе тот или другой язык, особенно в детстве».

Если учащийся желает отметить в книге для себя самое существенное в прочитанном §, он подчеркивает в ней определенные фразы и отдельные слова — при вторичном просмотре книги он будет читать только подчеркнутое. Если же он составляет конспект письменно, в своей тетрадке, то приведенный § будет им изложен, приблизительно, в таком виде:

«Люди усваивают язык в детстве от окружающих. Язык не есть нечто присущее человеку, а является особым искусством, усвоению которого помогают человеку его прирожденные способности. Нельзя рассматривать язык, как принадлежность той или иной расы».

Тезисом данного § будет положение:

«Язык — искусство, а не врожденный инстинкт».

Если трудно (и часто нерационально) составлять конспект художественных произведений, то совершенно невозможно составлять к ним тезисы: образ и психологическая характеристика не теорема, требующая логических доказательств. Тезисы могут быть не только результатом разбора какой-нибудь статьи, книги, но и особого рода планом будущего доклада, речи учащегося. В таком плане будущего сочинения тезисы могут чередоваться с простыми «словесными вехами» (чтобы при произнесении речи — не забыть, не упустить из виду) [1].

Полезно показать учащимся такой «смешанный» план доклада или речи и затем самый доклад или речь, чтобы классу стало ясно, как развертываются тезисы. Возьмем, например, план-тезисы В. И. Ленина к его докладу на IV конгрессе Коминтерна 13 ноября 1922 г. и прочтем в классе или весь этот доклад или хотя бы некоторые положения.

---

[1] По затронутому вопросу укажем на статью *А. Смирнова-Кутаческого* «План, конспект и тезис в работе рабфаковца» (I сборн. «Родного языка в школе» за 1927 г.), заключающую в себе ряд интересных положений.

Рабочая запись В. И. Ленина.

К докладу на IV конгрессе Коминтерна 13 ноября 1922 года.

1. Не докладчик, а лишь *кор(откое) введен(ие)* в прения (болезнь и т. д.).

2. Тема: Нэп проверен опытом. За (опыт) или против?

3. Затронут в(опро)с о «гос(ударственном) капит(ализме)» еще в 1918.

4. Цит(ата) из брош(юры) S : 5.

5. Цит(ата): «5 элементов» экон(оми)ки России.

6. Цит(ата): как(ой) элем(ент) преобладает?

7. В чем план или идея или суть нэпа?

a) сохран(ение) земли в рук(ах) г(о)с(у)д(арст)ва,

b) тоже все ком(андные) высоты обл(асти) сред(ств) про(изводства) тр(ан)сп(ор)та и т. д.

c) св(обо)да торг(овли) в обл(асти) м(елкого) пр(оизводства).

d) г(о)с(у)д(арст)в(енный) кап(итали)зм (в смысле привл(ечения) час(тного) кап(ита)ла и (и концес(сии) и смеш(анные) общ(ест)ва).

8. В итоге это дает: *1918* был(о) обеспечено отступление.

9. 5 лет мы одни: рев(олю)ции в др(угих) стр(анах) еще нет; война и голод. Гибнуть?

10. Нем(ного) *отступить*. Отступили. *Итог?*

11. 1921 весной — до 1922 осени. Каковы итоги?

12. *Рубль*. Его стабилизация

$<$ 3 месяца 1921
$>$ 5 » 1922

Мы вылезаем, одни, без помощи. Квадрильон? Да, но вычеркнуть недолго.

13. Кр(ес)т(ьянст)во? *Продналог* (усп(ешный) сбор; сотни милл(ионов).

14. Легкая индустрия? Общий *подъем*.

15. Тяжелая индустрия?

Оч(ень) тяж(елое) положение.

Перелом 1921—22 к лучшему, но очень малый.

Доходы Госбанка: 20 м(илл. зол.) возможность помочь.

16. Итог: значит успех возможен, успех *есть* налицо.

Система не произвольна, не путаная, практически испытана.

Мы одни без чужой помощи вылезаем.

17. Трудности *оч(ень) велики, еще несколько лет.*

Глупостей масса. Да. Новость пути. Ник(акой) помощи, напротив, аппарат чужой.

Глупости наши $2 \times 2 = 5$.

Глупости «ИХ»: $2 \times 2 =$ стеар(иновая) свеча:

1) Колчак.

2) Верс(альский) мир.

18. Поэтому
персп(ективы) превосходны.

И будут еще лучше, если мы след(ующее) пятилетие возьмем *гл(авным) обр(азом)* на учение

и Ком(мунистический) Инт(ернационал), ибо рез(олюция) об орган(изационном) строении п(арт)ий 1921 не исп(олнена персп(ективы) будут еще лучше.

Теперь возьмем из речи В. И. Ленина какие-нибудь уже развернутые части плана и тезисы (напр., п.п. 1-й и 17-й).

1. «Товарищи, я числюсь в списке ораторов главным докладчиком, но вы поймете, что после моей долгой болезни сделать большого доклада я не могу и мне придется дать лишь введение к важнейшим вопросам. Моя тема будет весьма ограниченной. Тема «5 лет российской революции и перспективы мировой революции» слишком обширна, чтобы ее вообще мог исчерпать один оратор в одной речи. Поэтому я беру себе только небольшую часть этой темы, именно — вопрос о новой экономической политике. Я умышленно беру только эту малую часть, чтобы ознакомить вас с этим важнейшим теперь вопросом, — важнейшим, по крайней мере, для меня, ибо я над ним сейчас работаю».

17. «Несомненно, что мы сделали и еще сделаем колоссальное количество глупостей. Никто не может судить об этом лучше и видеть это нагляднее, чем я. Почему мы делаем глупости? Это понятно: во-первых, мы — отсталая страна; во-вторых, образование в нашей стране минимальное; в-третьих, мы не получаем помощи извне. Ни одно цивилизованное государство нам не помогает. Напротив, они все работают против нас; в-четвертых, по вине нашего государственного аппарата. Мы переняли старый государственный аппарат, и это было нашей бедой.

Государственный аппарат очень часто работает против нас. Дело было так, что в 1917 году, после того, как мы захватили власть, государственный аппарат нас саботировал, а мы тогда очень испугались и попросили: «пожалуйста вернитесь к нам назад». И вот они все вернулись, и это было нашим несчастьем. У нас имеются теперь огромные массы служащих, но у нас нет достаточно образованных сил, чтобы действительно распоряжаться ими. На деле очень часто случается, что здесь, наверху, где мы имеем государственную власть, аппарат кое-где функционирует, но что там, внизу, где они распоряжаются, там они очень часто работают против наших мероприятий. Наверху мы имеем, я не знаю сколько, но я думаю, во всяком случае, только несколько тысяч, максимум несколько десятков тысяч своих. Но внизу — сотни тысяч старых чиновников, полученных от царя и от буржуазного общества, работающих сознательно, отчасти бессознательно против нас. Здесь в короткий срок ничего не поделаешь, это — несомненно. Придется работать в течение нескольких лет, чтобы усовершенствовать аппарат, изменить его и привлечь новые силы. Мы это делаем довольно быстрым темпом, может быть, слишком быстрым.

Основаны советские школы, рабочие факультеты, несколько сотен тысяч молодых людей учатся, учатся, может быть, слишком быстро, но, во всяком случае, работа началась, и я думаю, что эта работа принесет свои плоды. Если мы будем работать не слишком торопливо, то через несколько лет у нас будет масса молодых людей, способных в корне изменить наш аппарат.

Я сказал, что мы совершили неимоверное количество глупостей, но я должен сказать также кое-что в этом отношении и о наших противниках. Если наши противники указывают нам, как на пример, на то, что, дескать, Ленин сам признает, что большевики совершили неимоверное количество глупостей, я хочу ответить на это: да, знайте, наши глупости все-таки совсем другого рода, чем ваши.

Мы только начали учиться, но учимся с такой систематичностью, что мы уверены, что добьемся хороших результатов. Но если наши противники, т.-е. капиталисты и герои II Интернационала, подчеркивают совершенные нами глупости, то я позволю себе привести здесь для сравнения слова одного знаменитого русского писателя. Этот пример я несколько изменю, тогда он получится в таком виде: если большевики делают глупости, то большевик говорит: «дважды два — пять». А если его противники, т.-е. капиталисты и герои II Интернационала, делают глупости, то у них выходит: «дважды два — стеариновая свечка». Это не трудно доказать. Возьмем, например, договор с Колчаком, заключенный Америкой, Англией, Францией, Японией. Я спрашиваю вас: имеются ли более просвещенные и могущественные державы в мире? И что же получилось? Они обещали Колчаку помощь, не сделав подсчета, не размышляя, не наблюдая. Это было фиаско, которое, по-моему, трудно даже понять с точки зрения человеческого рассудка. Теперь второй пример, еще более близкий и более важный: версальский мир. Что сделали здесь «великие», «покрытые славой», державы?

Как могут они теперь найти выход из этого хаоса и бессмыслицы? Я думаю, что это не будет преувеличением, если я повторю, что наши глупости еще ничто по сравнению с теми глупостями, которые совершают вкупе капиталистические государства, капиталистический мир и II Интернационал. Поэтому я полагаю, что перспективы мировой революции — тема, которой я должен вкратце коснуться, благоприятны. И при одном определенном условии, я полагаю, они станут еще лучшими. Об этих условиях я хотел бы сказать несколько слов»...

Основные понятия по теории литературы и практические занятия по их проработке.

Теория словесности исчезла в настоящее время из числа предметов, преподаваемых в средней школе; исчезла она как система науки и как собрание практических советов, даваемых молодым

авторам по части писания во всех словесных видах и жанрах. Но *каталог форм теории словесности* (или, как теперь ее называют, «теории литературы», «поэтики», «искусства слова»), ее, так сказать, инвентарь остался, и учителю при поэтико-стилистическом разборе художественных произведений приходится одну из читаемых в классе вещей называть «басней», другую — «балладой», третью — «рассказом». Для того, чтобы вести такой разбор, учащимся нужно знать названия хотя бы самых главных словесных форм, и учитель в процессе «медленного чтения» указывает классу, что вот такое-то определение называется «эпитетом», такой-то оборот — «повторением», такой-то стихотворный размер — «ямбом». *Не нужно в классе вдаваться в теоретические тонкости,* уснащать свой комментарий текста обильными историческими примерами. Для учащегося подобные мудрые построения — балласт, мешающий ему непосредственно, целостно воспринять художественное произведение. Если преподаватель считает нужным остановить внимание класса на обороте, скажем, повторения, то ему следует спросить учащихся только о том, что здесь, в данном месте данного произведения, достигается этим повторением, а не какова по их мнению природа повторений вообще или каково происхождение повторений в нашей речи (получило будто бы жизнь свою от хорового начала или от древних религиозно-юридических формул). Допустим, в классе разбирается некрасовское «Размышление у парадного подъезда». Тут естественно остановиться на вопросе — что достигает Некрасов повторением слов «Стонет... стонет..., стон... стону»? Какой характер придает этот оборот всему произведению? В некрасовской картинке поздней осени («Несжатая полоса») учащиеся находят уже другое, тоже характерное для всей пьесы, повторение:

Скучно нам слушать осеннюю вьюгу,
Скучно склоняться до самой земли...

Условия работы на английской фабрике начала XIX в., на которой мучились — работали по 14—16 часов в день — малолетние дети под неослабным надзором строгой няни-смотрительницы, весь ужас положения этих слабых, беспомощных «сирот великой страны», впадающих в конце дня в какое-то темное забытье, лучше всего в стихотворении Некрасова «Плач детей» переданы именно приемом повторения:

«Мы вертим, вертим, вертим» (говорят о своей работе дети), и дальше
«Хоть умри, гудит—гудит—гудит...» [1])

У Бальмонта дождь, «как тонкий молоточек» — «стучал, стучал, стучал».

---

[1]) В оригинале стихотворения («Плач детей», перевод из *Елизаветы Броунинг*) самое сильное впечатление оставляют тоже эти повторения. Тот же прием в известной «Песне о рубашке» *Томаса Гуда* (русский перевод *М. И. Михайлова,* собр. его сочинений, т. I).

В народной негритянской песне вся непрерывность, бесконечность, «безнадежность» тропического ливня выражены приемом повторения:

Сорок дней, сорок ночей беспрестанно лил дождь. Люди спасались на деревьях, взывали о помощи, они слышали шум воды.

Лил дождь, беспрестанно лил дождь — сорок дней, сорок ночей...

Люди отступали на холмы и горы, пытались спастись в лодках и вплавь, они слышали рев подступающей воды.

Лил дождь, беспрестанно лил дождь — сорок дней, сорок ночей.

Но другое значение имеет повторение в кольцовском «Урожае»:

Туча черная
Понахмурилась,
Понахмурилась,
Что задумалась...

Эта фигура указывает здесь только на простую длительность действия [1]).

Или вот перед классом народная песня:

Ах, и чье-то поле
Задремало стоя.
Как и не дремати,
Коли некому жати.
Коли некому жати,
В стога метати,
В закрома ссыпати,
Жнецов нарождати.

Искренняя народная песня понравилась учащимся: они уловили и то, что «главные» слова в песне — «некому жати» — они-то и повторяются. Все почувствовали, что могла бы быть радость, веселье, материальное довольство («метать в стога», «ссыпать в закрома»), мог быть пир, но этой радости и пира не будет, потому что «некому жати».

В «Казаках» Л. Толстого описывается, как впечатление гор, впервые увиденных Олениным, начинает постепенно, но неустранимо вторгаться в его психику.

«С этой минуты все, что только он видел, все, что он чувствовал, получало для него новый, строго величавый характер гор. Все московские воспоминания, стыд и раскаяние, все пошлые мечты о Кавказе, все исчезли и не возвращались более. «Теперь началось», как-будто сказал ему какой-то торжественный голос. И дорога, и вдали видневшаяся черта Терека, и станицы, и народ — все это ему казалось теперь уже не шуткой. Взглянет на небо—и вспомнит горы. Взглянет на себя, на Ванюшу—и опять горы. Вот едут два казака верхом, и ружья в чехлах равномерно поматываются у них за спинами, и лошади их перемешиваются гнедыми и серыми ногами, а горы... За Тереком виден дым в ауле, а горы... Солнце всходит и блещет на виднеющемся из-за камыша Тереке, а горы... Из станицы едет арба, женщины ходят, красивые женщины, молодые, а горы... Абреки рыскают в степи, и я еду, их не боюсь, у меня ружье, и сила и молодость, а горы...»

---

[1]) О фигуре повторения у Кольцова — в кн. *К. Б. Бархина* «Поэзия Кольцова», 1909, стр. 17.

Здесь повторение слова «горы» дает представление об очень сложном психическом акте. У В. Казина повторение подчеркивает беспечность, спокойствие:

Стучу, стучу я молотком,
Верчу, верчу трубу на ломе.
Шли и пели, пели по дороге,
Пели трое о сердечном, о своем.
И у каждого таяли, таяли тревоги
и т. д.

Итак, учащиеся в каждом отдельном случае выясняют значение той или иной фигуры для данного произведения, но не делают из 2—3 известных им случаев скороспелых обобщений. Конкретная живая сила художественного произведения требует учета всех изобразительных средств, с помощью которых она создалась — до создания своей системы учащимся, конечно, страшно далеко, а усвоение чужой убьет напряженость всяких поисков ответа: отчего, напр., эта песенка веселит меня, а та — печалит, почему мне нравится или не нравится определенный рассказ, определенная драма? *Теория словесности, покушаясь на эту «исследовательскую» работу учащихся,* всегда преподносила им готовые «потому», и мы отвергаем ее, под какими бы именами она ни появлялась вновь у дверей трудовой школы.

Надо иметь в виду, что работа над текстом начинается для учащихся лишь во *втором* чтении, когда общее содержание произведения классу уже известно; теперь самая тщательная работа не помешает единству впечатления, производимому на учащихся лирическим стихотворением или рассказом [1]). Приступая к разбору произведения, зная его содержание, класс имеет возможность с первого же слова следить за тем, как произведение «сделано», находится ли в полном соответствии с содержанием его форма, соответствуют ли характеру выведенного лица его манера говорить, словарь говорящего, помогают ли представлению о целом вставленные картины природы и т. д. Такой «подготовленный» читатель напоминает нам зрителя, для которого в древности писали свои произведения великие греческие трагики. Миф, о котором идет речь в трагедии, хорошо известен посетителям театра — автор не имеет права (такое право не дано ему обычаем) отступать от этого мифа, и зритель внимательно следит за авторской работой по углублению толкования мифа, за авторскими мотивировками поступков действующих лиц, за сентенциями, изрекаемыми хором, и т. д. Второе, так называемое «медленное» чтение есть проверка первого впечатления, оставленного произведением, обоснование мнения об этом произведении, уже составленного учащимися.

---

[1]) *Otto Ernst.* Lasst uns unsern Kindern leben, 1912 г., глава Die Lyrik in der Schule.

Классификация в каталоге всех словесных видов и жанров, троп и фигур, стихотворных размеров и т. д., которой мы придерживаемся в школе, *всегда должна быть подчинена педагогической целесообразности.* Возьмем три основные вида поэзии: эпос, лирику и драму. Около четверти века тому назад появилась теория Диагера, старавшаяся показать, что драма — не поэзия, и почти столько же времени прошло с тех пор, как было заявлено рядом крупных теоретиков, что и лирика не поэзия — лирику эти теоретики зачисляют в один разряд с музыкой и пляской. К такому зачислению имеются некоторые основания, но есть основания (и во всяком случае не меньшие) оставить и лирику и драму в круге поэзии, и мы в школе должны это делать именно в силу педагогической целесообразности: ни музыки, ни пляски мы серьезно, программно, в школе не изучаем — отрывать, скажем, лирику от комплекса литературных явлений, рассматриваемых в школе, значит до чрезвычайности сузить предмет изучения. Конечно, педагогическая целесообразность не может и не должна вести к научной фальсификации: ряд явлений в области гидростатики мы уже не будем теперь объяснять учащимся тем будто бы основным законом, что «природа боится пустоты», мотивируя такую замену научной теории отжившим мифом — особой педагогической целесообразностью. Но новая теория драмы и лирики совсем не обязательна для каждого познающего существа — она спорна от первого своего слова до последнего и только пока любопытна, занимательна, а так как она в то же время еще сильно суживает классный познавательный бюджет, то и не может быть принята в школьный обиход; вот почему мы сохраняем трехчленную формулу деления поэзии. Эта формула для школы имеет такое содержание: *эпос* есть рассказ о жизни; *лирика* есть высказывание, выражение чувств, вызванных жизнью, *драма* есть самая жизнь. В эпосе поэт стоит в стороне от события — он только повествователь (басни Крылова, «Ташкент — город хлебный» Неверова), в лирике поэт слился с событием и высказывается о нем («Рыцарь на час» Некрасова, «Выхожу один я на дорогу» Лермонтова, «Рабочий май» Казина), в драме нет поэта, а есть только событие («Борис Годунов» Пушкина). Конечно, эти основные формы в чистом виде класс встречает очень редко, и нам приходится вводить поправку в виде допущения, скажем, в эпосе или даже в драме лирического элемента, или в лирике — эпического.

Например, при чтении гоголевских «Старосветских помещиков» учащиеся сами отметят такое вторжение лирики в эпос в том месте, где автор рассказывает о таинственном голосе, услышанном Афанасием Ивановичем в саду после смерти его старой верной подруги. «Признаюсь,— говорит вдруг Гоголь от себя,—мне всегда был страшен этот таинственный зов. Я помню, что в детстве я часто его слышал: иногда вдруг позади меня кто-то явственно произносил мое имя. День обыкновенно в это время был самый ясный и солнечный: ни один лист в саду на дереве не шевелился; тишина была мертвая; даже кузнечик в это время переставал кричать, ни души в саду. Но признаюсь, если бы ночь самая бе-

щенная и бурная, со всем злом стихий, настигла меня одного среди непроходимого леса, я бы не так испугался ее, как этой ужасной тишины среди безоблачного дня» и т. д. Не вызовут сомнения в своей лирической природе все авторские восклицания в рассказах, вроде знаменитого: «Скучно на этом свете, господа!» (в «Повести о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем»). Иногда «лиризм» выразится даже не в известном отступлении или авторском восклицании, а в каком-нибудь одном слове—определении («эмоциональный эпитет»), которое сразу раскрывает нам секрет, кому или чему автор сочувствует, «с кем он» («Затряслася вся, моя голубушка» — Лермонтов об Елене Дмитриевне) — с какими общественными группами, на стороне какого класса...

После форм «чистых» приходится говорить о формах смешанных (гибридных) — лирико-эпических, эпико-лирических и т. д. Могут фигурировать и «лирическая поэма» («Мцири»), и «лирическая драма» («Журналист, читатель и писатель» Лермонтова). Когда усвоены основные формы, не трудно находить их, как элементы, в сложном, слитном целом. Возьмем еще один пример. Очень сложным является в теории литературы (и шире — в эстетике) учение о комическом; в частности, трудно бывает провести явную грань между сатирой и юмором. И тут приходится, исходя из принципа педагогической целесообразности, давать немногое, но бесспорное. Когда контраст между значительным и ничтожным (т. е. содержание комического) получает общественно-моральную оценку, то чисто комический характер («бессознательно-смешное») отступает на задний план, и возникают новые, более сложные психические действия. Они могут получаться двояким путем, соответственно двоякой возможности комического перехода: 1) от большого к малому и 2) от малого к большому: либо то, что по общему признанию (или, правильней, по суждению общественной группы, дающей тон в данную эпоху культурной жизни) кажется ценным, при более близком знакомстве читателя с описываемым явлением, не может не оказаться ничтожным и низким (это будет сатира); либо, наоборот, то, чем пренебрегали, что считали ничтожным, оказывается ценным и значительным (юмор). Теперь гибридные формы. Сатира (насмешка) и юмор («сочувственная улыбка») нередко встречаются вместе: скажем, в «Шинели» Гоголя насмешки над именем, внешностью, одеждой и образом жизни Акакия Акакиевича постепенно переходят в глубокое сочувствие к этому человеку, который видел на своем веку только горе, нужду и равнодушие ближних.

Далее этой элементарной классификации видов комического мы не идем в классе. Так, мы не пытаемся выяснить, что такое *комический характер* (например, не ведем чтения в классе какой-нибудь из наиболее «приличных» новелл Боккаччо, чтобы показать присутствие в «Декамероне» комических положений и отсутствие в нем комических натур), не говорим о различии юмора Сервантеса и Свифта (хотя учащиеся, запомнившие некоторые эпизоды из «Дон-Кихота» и «Путешествия Гулливера», может

быть, и сами чувствуют это различие), Гоголя и Салтыкова. Мы заранее знаем, что при чтении учащимися старших групп (8-й или 9-й) «Господ Головлевых» фигура Иудушки, этого «слово-точивого кровопивушки», вызывает у них одновременно и смех и отвращение, но для нас ясно, что на одном таком примере разводить теорию о комико-трагическом не следует, чтобы не давать учащимся в сущности спорных теоретических положений, да еще в самом догматическом виде (литературного материала у учащихся для проверки этих положений слишком мало).

Рассмотрим, *какие основные понятия по теории литературы должны быть проработаны в классе для правильной постановки занятий по культуре речи.*

Имея дело со словом, мы постоянно подчеркиваем в классе его смысловую, звуковую и эмоциональную сторону: учащиеся должны научиться производить оценку слов, выбор слова, самого подходящего для такого-то случая, из серии слов, подсказанных услужливой памятью. Не называя этой работы класса громким именем «мука слова», нам все же приходится сказать, что работа над словом должна быть работой неослабно-напряженной. Первое достижение в области словесного творчества класса — это развитие в учащихся *чувства слова:* учащийся, затрудняясь выразить свою мысль, бракует «подвертывающиеся» ему слова: «нет, это не то», «не совсем это точно изобразит, передаст мое чувство»; фраза учащимся написана, но одно слово в нем подчеркнуто им самим волнистой линией: не желая задерживать самый процесс создания мысли, процесс перевода внутренней, звучащей в учащемся, речи на язык «внешний», молодой автор не должен беспомощно останавливаться над словечком, которым он недоволен; он излагает «все целое» — весь комплекс своих соображений, чувств, настроений с тем, однако, чтобы к слову, выбранному, по его собственной оценке, неудачно, со временем вернуться и заменить его другим словом, более подходящим (в устной речи такой замены одного слова другим, конечно, уж быть не может: «сказано — отрезано»). Допустим, что учащийся так и не нашел другого слова — он отдает преподавателю свою тетрадь с этими волнистыми линиями, которые будут означать следующее: «Чувствую, что здесь следовало бы вставить другое слово, — не укажете ли вы какое именно?..» Могут быть случаи, когда вопросом о замене одного слова другим займется весь класс.

В результате наблюдений над литературной речью и живым словом (в разговорах) учащимся должна стать понятной жизнь слова. Они убедятся, что *потребность играет роль главной побудительной силы при развитии языка.* Когда обществу, значительной группе нужно выразить понятие, для обозначения которого в языке нет соответствующего слова, оно это слово изобретает (такова главная причина появления *неологизмов* — «вновь образованных слов»). Всякое удачное техническое изобретение ведет,

между прочим, к тому, что устная и письменная речь народа обогащается новым словом. Так появились слова: паровоз, пароход, чугунка, конка, самолет и пр. Целесообразность имеет решающее значение для сохранения или, напротив, исчезновения слов и форм. Язык можно сравнить с энергичным организатором технического предприятия, который старается избавиться от всего лишнего, только загромождающего хозяйство; спешит заменить старые орудия новыми, если они лучше выполняют работу, для которой предназначены, и, напротив, бережет все действительно ценное, имеющееся уже на заводе. Каждого из нас поражает текучесть языка, изменчивость слов: возьмешь книгу, вышедшую лет 20 тому назад, и убеждаешься, как много в ней устарелых (с нашей точки зрения) выражений:

Слова — хамелеоны:
Они живут спеша.
У них свои законы,
Особая душа.
Они спешат меняться,
Являя все цвета.
Поблекнут, обновятся,—
И в том их красота.

Но в этом изменении нет ничего случайного, оно всегда целесообразно.

Слова меняют как свое значение, так грамматическую форму Первое происходит от вытеснений прежних бытовых условий новыми. Октябрьская революция, изменив в основах всю жизнь страны, вымела железной метлой и десятки терминов, обозначавших, скажем, юридические отношения между гражданами. Нередко слова теряют свой прежний прямой смысл и употребляются только в переносном или ироническом («барышня», «господин»).

В неологизмах отражаются большие и малые исторические события, и общественные настроения, и новый быт, и новая мораль (суд над окружающими) — как исторически-красноречив, например, глагол «чемберлениться»! Без следа исчезло слово «бреттер» и даже прозвище литературного происхождения «человек в футляре», но появились новые клички: «рвачи», «волынщики», «шептуны», «склочники», «бузотеры»... [1]).

Теперь об изменении грамматической формы. Возьмем хотя бы слова «пожалуй» и «чай». Они употребляются нами в смысле наречий; но в старом языке (начала XIX века) эти слова были глагольными сказуемыми и согласовывались с подлежащими. Так, мы читаем у Крылова:

Пожалуй, говорят, возьми на час терпенье,
Чтобы квартет в порядок наш привесть.

Или в другой его басне:

Пожалуй, выруби вокруг меня ты лес.

---

[1]) Не мало неологизмов наших дней приведено в книге *А. М. Селищева*: «Язык революционной эпохи». М., 1928.

Пушкин пишет в 1835 г. жене: «Да и Михайловских сел, чаю, не одно»...

Учащиеся читают произведение XIX века, но читают и периодическую прессу сегодняшнего дня, наконец сами говорят и пишут — и в отборе для себя, для своих работ словесного материала они должны иметь в виду указанные особенности жизни слова. При этом отборе словесного материала решающую роль играет целевая установка автора: класс в сочинениях о жизни деревни пользуется диалектизмами, материалом фольклора, но избегает диалектизмов в своих деловых сочинениях (отчетах, статьях в стенной газете) и т. д.

В виду огромного значения для словесных работ учащихся так называемых изобразительных средств (эпитета, сравнения, метафоры и т. д.) нужно близко подвести класс к различным типам украшения художественного языка в произведениях народного и индивидуального творчества. Здесь для класса два пути (и должны быть пройдены оба): 1) разбор троп и фигур при «медленном» чтении литературных произведений, и 2) собственные стилистические упражнения (мы в дальнейшем указываем некоторые виды этих упражнений и способы их ведения).

С третьего года обучения в школе ведутся упражнения в составлении описаний, рассказов, характеристик, упражнений в художественном рассказывании и драматизаций, но в средних и старших группах (начиная с V) учащимся приходится при выполнении таких работ вплотную сталкиваться и с некоторыми положениями «теории литературы». При описаниях класс учитывает требования пространственной последовательности, законы перспективы, роль освещения предметов; выясняет себе место пейзажа в создаваемой повести, возможный характер описаний природы: а) характер как бы предсказания будущих событий, как бы подготовки к ним читателя (лирическая интродукция), б) характер параллелизма («на дворе весна — и персонажи настроены бодро, радостно») и, наконец, в) характер контраста («персонажи с головой ушли в интересную для них, радостную работу, а на дворе моросит осенний дождь, воет ветер» и т. д.).

При составлении рассказов класс не может не считаться с условиями внешней формы (расчленение на главы, тематическое разделение по моментам развития основной фабулы, способы связи между частями), с различными приемами композиции в зависимости от сюжета (бытового, психологического, авантюрного), с необходимостью избрать тот или иной эмоциональный тон для произведения (спокойно-повествовательный, патетический, иронический...).

Упражнения класса в драматизации ведутся в связи с наблюдениями над особенностями диалога у различных писателей и в живых разговорах окружающих. Здесь всегда подымается вопрос об отборе действующих лиц, репликах, монологе, декорациях («словесных»). Драматическую сценку обыкновенно строят так, чтобы

в ней были и завязка, и кульминационный пункт и, может быть, некоторые тормозящие моменты и, наконец, развязка.

Таким образом, приходится в классе прорабатывать понятия: тема, сюжет и его развитие (экспозиция, кульминация, развязка, торможение), фабула, композиция, эмоциональный тон произведения (повествовательный, трагический, патетический, дидактический, сентиментальный, сатирический, юмористический, гротескокомический); основные виды словесных произведений словесности: эпос, драма, лирика и главные их жанры, но уклон в проработке чисто практический — обязательно для учащихся знание лишь того, чем сам он мог бы при желании воспользоваться, применить в своих личных работах, или что поможет ему шире и глубже понять чужое словесное произведение.

Переходя к практической стилистике, мы должны помнить, что целью классных упражнений не может ставиться «создание» стилиста-теоретика: нужно создать кадры молодежи, умеющей ценить чужое красивое и сильное слово (в литературном произведении, в ораторской речи) и создавать свое. «Хорошую поэтическую вещь, — говорит В. Маяковский [1]), — можно сделать к сроку, только имея большой запас предварительных поэтических заготовок». «Эти заготовки — заявляет наш талантливый поэт — сложены в голове, особенно трудные — записаны. Способ грядущего их применения мне неведом, но я знаю, что применено будет все». Наконец, последнее указание: «Обучение поэтической работе — это не изучение изготовления определенного ограниченного типа поэтических вещей, а изучение производственных навыков, помогающих создавать новые вещи» [2]).

„Определения" в работах учащихся.

Чем должен руководствоваться класс при выборе определений? Раньше всего этот выбор находится в зависимости от того, на какую сторону предмета приходится обращать внимание читателя. Допустим, что нужно определить как-нибудь песок. Если по ходу рассказа или вообще какого-нибудь сообщения, необходимо сосредоточить внимание на *цвете* песка («Странник смотрит на расстилающуюся перед ним пустыню — лежит перед ним песок, песок и песок»...), то здесь песок будет золотистый *(Лермонтов)*, или рудожелтый *(Мельников-Печерский)*, или седой *(Бальмонт)*, или кроваво-бурый *(Куприн)*. Если в рассказе говорится о *звуке*, издаваемом песком, то его можно будет назвать скрипучим *(Тургенев)*, или, напротив, немым *(Брюсов)*. *Степень поглощения песком солнечного тепла* определят слова: горючий (народный эпитет, встречается и у Пушкина), раскаленный *(Горький)*, знойный *(Лермонтов)*, холодный *(Лермонтов)*. На *плотность* и *взаимное*

---

[1]) *В. Маяковский*. Соч., т. 5, 1927, стр. 381 и др.
[2]) *М. Мандес*. К вопросу о классификации поэзии, 1915.
Р. Лем н. Комическое в поэзии, перевод К. Бархина, 1913.
R. Werner. Lyrik und Lyriker, Hamburg und Leipzig, 1899.

сцепление частиц укажут эпитеты: зыбкий *(Гончаров)* и сыпучий (народный эпитет и у Тургенева). О *пользе*, приносимой песком, скажет определение «бесплодный» *(Брюсов)*.

Или, скажем, встретилось учащимся слово «пламень», «пламя»; его можно определить в зависимости от следующих свойств: *цвета:* «алое» *(Фофанов)*, золотое *(Случевский)*, рубиновое *(К. Льдов); звука:* трескучее *(Майков)*, певучее *(Фофанов); вида:* трепетное *(Фет);* у Лермонтова: «дрожащие огни печальных деревень»); *степени применяемости:* многообразное *(А. Белый); значения для человека:* роковое *(Л. Толстой)*, спасительное *(Ф. Сологуб)*.

Затем нужно выбирать из нескольких эпитетов, имеющихся у класса для определения данного предмета с той или другой его стороны (со стороны цвета, звука и т. д.),— наиболее *живописный*. Живописное — класс это понимает — далеко уходит за пределы живописи и даже за пределы пластических искусств: можно рисовать не только карандашом, углем, краской, но, конечно, и словом. Все, что благодаря *неожиданности* эпитета, который обращает внимание слушателя или читателя на скрытую для него до тех пор сторону предмета или явления, или благодаря *новой связи* (ассоциации) с рядом прежних глубоких переживаний слушателя или читателя, производит заметное (если уже не сильное) впечатление и потому придает слову *ценность непосредственного переживания* (читатель видит перед собой изображаемое в рассказе море, слышит раскаты грома, ловит несущийся с берега аромат расцветающих деревьев и т. д.) — все это будет *живописным в слове*. Удачно выбранный эпитет передает иногда самые сложные или самые интимные переживания. У учащегося должен явиться вкус к меткому определению. Чтобы этот вкус развить, следует время от времени останавливать внимание учащихся на более «счастливых» эпитетах у писателей — или на эпитетах как раз спорных, рискованных. Вот ряд примеров.

Эпитеты индивидуальной поэзии:

1. Краснощекое здоровье. *(Пушкин.)*
2. Я знал ее малюткою кудрявой,
   Голубоглазой девочкой; она,
   Казалось, вся из резвости лукавой
   И скромности румяной сложена. *(Фет.)*
3. Тихой ночью, поздним летом,
   Как на небе звезды рдеют,
   Как под *сумрачным* их светом
   Нивы дремлющие зреют. *(Тютчев.)*
4. Зеленый шум. *(Некрасов* — из народной поэзии).
5. Мочь зеленая. *(Кольцов.)*
6. Бескрылое желанье. *(Пушкин.)*
7. Степей холодное молчанье. *(Лермонтов.)*
8. В степи мирской печальной и безбрежной
   Таинственно пробились три ключа. *(Пушкин.)*
9. В пустыне и чахлой и пустой... *(Пушкин.)*
10. На заре *туманной* юности
    Всей душой любил я милую. *(Кольцов.)*
11. Веков завистливая даль. *(Пушкин.)*

12. Сухая скорбь разуверенья. (*Баратынский* — мало понятный эпитет!)
13. Серебряная ночь. (*Фет.*)
14. Жизни мышья беготня. (*Пушкин.*)
15. Болтливая радость. (*Тургенев.*)
16. Кот жеманный. (*Пушкин.*)
17. Ветреная судьба. (*Пушкин.*)
18. Пышное природы (осенью) увяданье. (*Пушкин.*)
19. Усыпляет моря шум атласный. (*Бунин.*)
20. Морской воды тяжелый изумруд. (*Мандельштам.*)
21. Железное эхо. (*Гастев.*)
22. «Хозяин-большак... плечи—косая сажень» в стих. «В деревне». (*Некрасов.*)
23. У тебя (у леса) было дни-роскошество. (*Кольцов.*)
24. Для кого расцвела? Для кого развилась?
    Для кого—это небо, лазурь ее глаз?
    Эта роскошь—волнистые кудри до плеч,
    Эта музыка—уст ее тихая речь? (*Полонский.*)

Значительную пользу принесет учащимся знание эпитетов народной поэзии, по крайней мере, встречающихся наиболее часто в песнях, сказках, пословицах и загадках. При случае можно, говоря о живописном определении у какого-нибудь писателя, в виде параллели, привести и несколько эпитетов народных, относящихся к тому же предмету или явлению [1].

Список наиболее часто встречающихся народных эпитетов.

А. 1. Пески сыпучие, горючие, рассыпчатые, рудожелтые.
2. Замки тяжелые, висячие, железные.
3. Камни горючие, белые, тяжелые, синь-камень, алатырь-камень.
4. Ветры буйные, осенние.
5. Ночи темные, осенние, беззвездные, долгие, непроглядные.
6. Стрелы каленые, острые, перистые.
7. Мечи булатные, острые, меч-кладенец.
8. Сердце ретивое, острое, милое, горячее, верное.
9. Кони добрые, ретивые, удалые, быстрые, борзые, гнедые, вороные.

---

[1]) Знание образцов народной поэзии поможет учащимся развить в себе вкус к выражениям «крепким», образным и в то же время лаконическим. До чего может дойти игнорирование образцов народной и старой поэзии, показывает отзыв известного современного критика о стихах Э. Багрицкого («Правда» от 10/V 1928, № 3939). Критик пишет: «Мы находим в поэме («Дума про Опонаса») романтическую живопись». И приводит в доказательство стихи:

Прыщут стрелами зарницы,
Мгла ползет в ухабы,
Брешут рыжие лисицы
На чумацкий табор.
За широким ревом бычьим—
Смутно изголовье;
Див сулит полночным кличем
Гибель Приднестровью.

А стихи в действительности представляют пересказ знаменитого места из «Слова о полку Игореве»... Русский романтизм (??) XII века!

10. Седельце черкасское; гужики шелковые; узда тесмяная; дуга расписная.
11. Лук зеленый, мак сеяный.
12. День белый, ясный.
13. Колокольчик серебряный, валдайский.
14. Сени новые, кленовые, решетчатые; ворота новые, тесовые точеные.
15. Оконца кощатые, высокие, красные.
16. Столы, скамьи дубовые и сосновые; кровати—тесовые.
17. Звери заморские, лютые, лесные, лукавые; волк серый; медведь бурый.
18. Леса темные, дремучие; сады зеленые; куст ракитовый; ягодка боровая, малиновая.
19. Топи (болота) ржавые, жирные.
20. Омуты глубокие, днепровские.
21. Реки быстрые, берега крутые.
22. Ключи чистые, студеные.
23. Море синее, Хвалынское.
24. Голубь сизый, горлица белая.
25. Друг любезный, верный, испытанный.
26. Брат родной, названный,
27. Мать родная, кормилица.
28. Товарищ верный, испытанный.
29. Смерть быстрая, жестокая, остроглазая.
30. Персты белые, быстрые.
31. Лицо румяное, круглое краснощекое; очи сокольи, звездистые; брови собольи; уста алые, сахарные.
32. Грудь высокая, белая, лебединая.
33. Рука железная, рученька белая.
34. Ножки резвые.
35. Плечи широкие, могучие (плечи—косая сажень).
36. Степи вольные, широкие.
37. Терем (дом) белый, высокий, каменный; горница новая; светлица светлая; изба безугольная.
38. Платочки шелковые, узорные.
39. Шуба бархатная, соболья.
40. Житье привольное, молодецкое, одинокое, богатое.
41. Горы высокие, крутые.
42. Паруса белые, полотняные.
43. Лодки (корабли) быстрые, оснащенные, остроносые, легкие.
44. Молодец удалой, добрый, бесталанный, бесплемянный.
45. Головушка одинокая, победная, бесталанная, печальная, молодецкая, беспутная, буйная, забубенная, неразумная.
46. Крыльцо высокое, новое, крытое, белодубовое, красное.
47. Сокол ясный, орел сизый, вороны черные, жаворонок младой, утка серая, лебедь белая.
48. Яства сахарные.
49. Меды стоялые, питья медовые, медвяные.
50. Вина пенные.
51. Брага хмельная (Орешин: «Текут луга зеленой брагою»).
52. Пиво крепкое.
53. Пряники печатные.
54. Звезды небесные (поднебесные), частые, светлые, ненаглядные.
55. Солнце красное, закатное; зори утренни.
56. Месяц ясный, светлый.
57. Дождик частый, осенний; тучи черные, молнии (молоньи) быстрые.
58. Снега белые, перистые.
59. Свечи воска ярого.

60. Огни великие, горючие.
61. Котлы железные, кипучие.
62. Ножи вострые, булатные.
63. Крапива жгучая.
64. Трава (мурава) шелковая, полынь горькая.
65. Осока ржавая, болотная.
66. Морозы крепкие, студеные, лютые.
67. Ларцы (сундуки) окованные, тяжелые.
68. Лавочки торговые.
69. Лето жаркое, знойное; весна красная; зима вьюжная, холодная; осень темная, дождливая.
70. Язык речист; слово верное, крепкое, золотое, быстрое, находчивое.
71. Палаты белокаменные.
72. Сторона родная, чужая, дальняя, незнаемая.
73. Скатерть белая, набранная.
74. Слезы крупные, горючие, слеза-жемчужина.
75. Земля-мать сырая.
76. Человек добрый, лихой, чужой, незнаемый.
77. Горе великое, неизбывное, непокрытое.
78. Грамота скоропечатная.
79. Дети малые, любимые.
80. Сирота бессчастная, горькая, одинокая.
81. Кудри русые, шелковые, желтые, черные.
82. Береза белоствольная, кудрявая; елка ровная, зеленая; дуб высокий.
83. Подушка лебяжья; перина пуховая; одеяло черного соболя; постель тесовая.
84. Калач крупчатый, колобок разрумяненный.
85. Дорожка прямоезжая, дальняя; дорога широкая.
86. Стекло хрустальное.
87. Серебро (золото) чистое.
88. Девушка красная, молодая молодушка.
89. Беседушка разумная.
90. Цветы лазоревые, весенние.
91. Кровь горячая, червонная.
92. Поле чистое, широкое, поле-раздольице; борозды глубокие, полосы широкие, межи полынные.
93. Сапожки сафьяновые, подковки (на сапожках) серебряные.
94. Голос громкий, сладкий, зычный.
95. Сабли вострые, булатные, кривые.
96. Дерево кудрявое, зеленое, суховетное.

Б. 97. Сорви-голова.
98. Бой-баба.
99. Человек-жила.
100. Мужик-кулак.
101. Шапка-невидимка.
102. Скатерть-самобранка.
103. Сапоги-скороходы.
104. Гусли-самогуды, яровчатые.
105. Саночки-самокаточки.
106. Плотичка-сиротичка.
107. Лягушка-квакушка.
108. Мышка-норушка.
109. Собачка-пустолаечка, пес-ворчун.
110. Вещун-сердце.
111. Тоска-змея.
112. Земля-матушка.
113. Душа-девица.
114. Слово-золото.

115. Комар-пискун.
116. Олень-золотые рога.
117. Полынь-трава, камыш-трава, ковыль-трава, чернобыль-трава.
118. Петун (петух)-хлопотун, куры-кочетки.
119. Туча-гром.
120. Голубок-воркунок, сорока-белобока, журавль-землемер, дятел-плотник, сорока-щеголиха, птичка-синичка, заяц-длинные уши, кошка-золотой хвостик.

В. 121. Аким-простота.
122. Волга-матушка, Ока-кормилица, Цна-голубушка, Москва-золотые верхи.

Г. 123. Всеволод—Большое гнездо.
124. Ричард—Львиное сердце.
125. Фридрих Барбаросса (Рыжая борода).

Нужно разъяснить учащимся, как образуются *сложные* эпитеты, т. е. составленные из двух или даже трех слов.

А. У ласточки белая грудка — *белогрудая* ласточка. *(Л. Толстой.)*

У орла широкие крылья — орел *ширококрылый. (Языков.)*

У березы белый ствол — *белоствольная* береза. *(С. Аксаков.)*

У ели темный ствол — *темноствольная* ель. *(Мельников-Печерский.)*

У леса зеленые кудри — *зеленокудрый* лес. *(Гоголь.)*

У горы высокие верхи (вершины) — *высоковерхие горы. (Гоголь.)*

Б. Вечер пасмурный, багровый — *пасмурно-багровый. (Тютчев.)* [1]).

Благовоние цветов томительное и сильное — *томительно-сильное. (Тургенев.)*

В. Хлопотливо жужжит пчела — *хлопотливо-жужжащая. (Никитин.)*

Ветер тихо веет — *тиховейный. (Батюшков.)*

Г. У Коробочки (помещицы, выведенной в «Мертвых душах» Гоголя) не голова, а дубина (или голова, напоминающая дубину). Гоголь выражается об этой помещице так: *дубино-головая.*

После объяснений класс без труда и сам определит, из каких слов образовались эпитеты: *широкошумные* дубровы *(Пушкин), трепетнолистная* осина *(Аксаков), безмолвно-мраморные (Лермонтов), звонко-скачущий (Пушкин), глухо-безмолвный (А. Белый), медногорлая* сирена *(Есенин), цыганогитаристый (В. Маяковский)* и т. д. Не затруднится класс создать и несколько новых (для него) сложных эпитетов.

Встречаются у писателей и эпитеты из тройных сочетаний:

Волны морей, *беспредельно-пустынно-шумящие,*
Бог-Океан, *многогласно-печально-взывающий,*

---

[1]) Другие сложные эпитеты у Тютчева, представляющие интерес для классного разбора: упоительно-безмолвный, бешено-игривый, волшебно-немой, пророчески-прощальный, туманисто-белый, глухо-немой, болезненно-яркий... Можно в классе разобрать и два-три сложных эпитета, введенных Гнедичем и Жуковским при переводе «Илиады» и «Одиссеи» (Н. Минский восставал против таких эпитетов, но и в своем переводе «Илиады» не мог их избегнуть).

Пенные ткани, *бесцельно-воздушно-летящие*,
Брызги с воздушностью, *призрачно-сказочно-тающей*.
Горькие воды, *туманно-холодно-безбрежные*,
Долгий напев, *бесконечно-томительно-длительный*,
Волны морей, *без конца-без конца-безнадежные*,
Бог-Океан, *неоглядно-темно-утомительный*.

(*Бальмонт*)

Полагаем, что незачем заниматься с учащимися *классификацией* эпитетов — рассмотрением их в разных разрезах: по лексическому составу (выраженные прилагательными и выраженные другими частями речи), по поэтической значимости (простые, украшающие) и т. д. Упражнения учащихся предпочтительно вести по группам эпитетов: а) изобразительной и б) оттеночно-эмоциональной. Упражнения эти сводятся к разбору эпитетов, встречаемых у авторов, и придумыванию подходящих эпитетов самими учащимися. В классе прочли фразу Л. Толстого: «Дальше лесов и полей виднелась светлая (1), колеблющаяся (2), зовущая в себя (3) даль». Определения в этой фразе подвергаются обсуждению со стороны правильности их и достаточности. Можно ли назвать даль в такое-то время года и дня «светлой»? Верно ли подмечено автором, что даль, насыщенная светом, как бы вибрирует, дрожит, «колеблется»? Ни у одного из русских писателей, кроме Толстого, даль так не названа, хотя самое явление видимых вибраций воздуха в летний день описывалось неоднократно, — итак, принимает ли класс или не принимает это определение? Обсуждается и третье, заключительное определение: светлая и как бы движущаяся (очень важно: не подвижная, не застывшая, а именно движущаяся) даль не могла не влечь к себе (в себя) романтическую натуру, о которой идет речь у Толстого. Познакомившись в толстовской повести с переживаниями занемогшего Ивана Ильича, учащийся взвешивает каждое из семи определений, какие автор дает этой длительной и тяжелой болезни: «Вдруг (Иван Ильич) почувствовал знакомую (1), старую (2), глухую (3), ноющую (4) боль, упорную (5), тихую (6), серьезную (7)». С. Аксаков описывает два дерева: «Хороша развесистая (1), белоствольная (2), светлозеленая (3), веселая (4) береза, но еще лучше стройная (5), кудрявая (6), круглолистая (7), сладкодушистая во время цвета (8), не ярко, а мягко зеленая (9) липа, прикрывающая своими листьями (10) и обувающая своими лыками (11) православный русский народ». Здесь 11 определений, из них 4 относятся к березе и 7 к липе. Класс опять-таки решает: *верны* ли эти определения и *достаточны* ли они для того, чтобы дать представление о двух описываемых предметах. В стихотворении Некрасова: «Еду ли ночью по улице темной» автор вспоминает загубленного жизнью человека, когда-то ему близкого: «Друг беззащитный (1), больной (2) и бездомный (3), вдруг предо мной промелькнет твоя тень». Эти *эмоциональные* эпитеты класс может оценивать только с точки зрения того чувства, которое охватило, правильнее, охватывало поэта каждый раз, когда перед ним вставала печальная, заплаканная тень:

Еду ли ночью по улице темной,
Бури ль заслушаюсь в пасмурный день...

Такова интродукция (введение) к этому стихотворению, введение в рассказ: эта темная улица, этот осенний день без солнца, без неба, без дали, которую скрыл туман, завывание ветра в трубе, стук дождевых капель в оконные стекла,— все невольно подготовляет к грустным думам, воспоминаниям о погибших, погубленных людях. Люди эти не встретили ни в ком поддержки, были сломлены жизнью и теперь где-то скитаются — в осенней тьме... Так вот, если эпитеты:

«Друг беззащитный, больной и бездомный» —

соответствуют этому авторскому настроению и сами убедительно передают читателю авторское настроение, их нужно признать «правильными».

Придумывание эпитетов учащимися начинается с работы по дополнению чужого текста (по дописыванию), из которого опущены все определения. Берется, например, начало толстовского «Хаджи-Мурата»:

«Я возвращался домой полями. Была самая средина лета. Луга убрали и только что собирались косить рожь. Есть прелестный подбор цветов этого времени:.. (какие?) кашки,... (какие?) «любишь не любишь»,.., (какая?) сурепка со своим... (каким?) запахом; высоко-стоящие... (какие?) тюльпановидные колокольчики,... (какие?) горошки,... (какие?) скабиозы с чуть... (каким?) пуком и чуть слышным... (каким?) запахом подорожник, и т. д.

Затем могут быть даны и работы на приискание подходящих определений к отдельным словам:

1. Гроза (в начале весны) — какая?
2. Гроза (в средине лета) — какая?
3. Дождь (весною) — какой?
4. Дождь (осенью) — какой?
5. Снег (среди зимы) — какой?
6. Снег (в самом начале весны) — какой?
7. Река (сейчас же после ледохода) — какая?
8. Река (осенью) — какая?
9. Река (летом при лунном сияньи) — какая?
10. Река (зимою) — какая?
11. Оконное стекло (при восходе солнца) — какое?
12. Оконное стекло (ночью) — какое?
13. Вода (текущая в канаве) — какая?
14. Вода (текущая с гор) — какая?
15. Деревенский скот (впервые выгоняемый весной в поле) — какой?
16. Деревенский скот (возвращающийся летом с поля) — какой?
17. Корабль (уходящий в далекое плавание) — какой?
18. Корабль (вернувшийся из далекого плавания) — какой?,

и т. д.

Работу по отысканию определений можно сильно варьировать. Класс может заниматься и составлением таблички «мыслимых» (отвлеченных) и «чувственных» (зрительных, слуховых и т. д.) и, наконец, эмоциональных эпитетов, придуманных учащимися или взятых из читаемого произведения. Заметим здесь, кстати, что иногда эмоциональность сложного эпитета прихо-

	Мыслимые	Чувственные	Эмоциональные
1. Ночь	— прекрасная, дивная	...зверь стоокий (Тютчев)	противная липкая муха
2. Слово	— удачное	огненное	жалостливое
3. Быстрота	— сказочная	молниеносная	— ошеломляющая ум, останавливающая биение сердца
4. Старик	— древний	сгорбленный	глядевший с незабываемой тоскою,
5. Дитя	— малое	розовое	милое
6. Усмешка	— торжествующая	во весь рот, до ушей	пронзительная
7. Вечер	— длинный	алый, голубой	прикипевший к сердцу, радостный
8. Взор	— прекрасный	огненный	ненавидящий
9. Глаза	— красивые	вдруг потускневшие	глаза убийцы и предателя
10. Голос	— знакомый	глухой и протяжный	волнующий совесть
11. Дни	— былые	голубые	невозвратные
12. Дождь	— неуемный	золотой	оплакивающий и землю и небо.
13. Жизнь	— прежняя	запечная	обманувшая, погибшая
14. Звезда	— прекрасная	мерцающая	глядящая укоризненно
15. Заря	— прекрасная	ситцевая (Блок)	прощальная
16. Зубы	— блестящие	с голубым отливом	хищные
17. Березки	— молодые	зеленые, белоствольные	нарядные невесты, дружные сестрицы
18. Огонь	— вечерний	пурпурный	ревнивый
19. Туман	— поздний	сизый	опьяняющий
20. Тишина	— сельская	стозвучная	пугающая
21. Час	— вечерний	лунный	безысходный
22. Туча	— большая	с голубыми краями	траурная
23. Луч	— светлый	молниеносный	луч-надежда
24. Ветер	— значительный	льдистый	бездомный странник, хмельной
25. Блеск	— сильный	колючий	смущающий
26. Полынья	— новая	зеркальная	манящая к себе
27. Оковы	— оковы неволи	ржавые, звонкие	бездушные, позорные

дится на первую его часть, напр., у Гоголя: *скучно*-опрятный, *неприятно*-плеснеющий, *грубо*-ощутительный.

Учащиеся, которым нравится тот или другой писатель, то или другое большое произведение, может быть, займутся выпиской в тетрадках, встречающихся здесь эпитетов. Напр., выбирают эпитеты из Блока:

1. Аромат — прохладный.

2. Балаган — шумный, берег — пустынный, беседа — ласковая, бестия — пронырливая, блестки — тусклые.

3. Весна — кроткая, вечер — синий, алый, вздох — томный, воздух — прозрачный, высота — сафирная, волнение — счастливое.

4. Глаза — огромные, грусть — предутренняя, губы — сонные.

5. Дорожка — серебряная, душа — жадная, дыхание — тлетворное.

6. Заклинание — горестное, звезда — осенняя, земля — вечерняя, грешная, зов — ревнивый, закат — нежно-красный.

7. Изумруд — прозрачный.

8. Кармен — хитрая, край — грустный, крыло — упругое.

9. Лепетанье — знакомое, любовь — гордая.

10. Небо — родное.

11. Обрыв — последний, огонек — тихий, легкий, отдых — мирный, очарованье — пустое.

12. Память — живая, мятежная, пепел — сизый, пес — тощий, плечи — узкие, высокие, подруга — темноокая, презренье — уединенное.

13. Роман — стремительный, рассказ — упоительный, речь — суетная, ртуть — голубая.

14. Слово — мертвое.

15. Тальма — черная, тени — вздыхающие, терзанье — тонкое, томленье — тайное.

16. Улица — скользкая, улыбка — розовая.

17. Хламида — грубая, хмель — невозвратимый.

18. Царство — ситцевое.

19. Чаша — темная, голубая, небесная (небо). [1]).

---

[1]) Русских работ по практической стилистике пока еще нет. Очень полезная книга *Ch. Bally, Traitè de styllistique française, Paris,* 2 тома. Из методических работ на русск. яз. отметим:

П. Шаблиовский. Опыт систематизации вопросов поэтики в ее школьном применении (II сборник «Родной язык в школе» за 1927 г., стр. 161—173); *П. Колосов,* «Наблюдения над литературной формой» (сборник Соцвос'а Моно, М., 1927) — с оговорками, сделанными в моей рецензии (V сборник «Родной язык в школе» за 1927 г., стр. 329—333); *М. Рыбникова,* Книга о языке, М., 1926 г.

Работа над синонимами.

Мы знаем, что при достаточном развитии языка говорящие начинают уже дорожить словом, не только как средством выразить ту или иную мысль или наметить ее для себя, но стараются передать посредством этого слова разные самые незначительные оттенки мысли. Любят играть этими оттенками и народная и индивидуальная поэзия. В народной песне сват ходит

...по заячьим тропочкам,
По тем ли по лазеечкам,
Он полями по запольицам,
Деревнями по задворницам.

Слова, происшедшие от разных корней и обозначающие известные оттенки одного и того же понятия (слова с одинаковым *основным* значением), называются ***синонимами*** (*συνώνυμος*—однозначащий). Конечно, не следует смешивать синонимы и ряд выражений, обозначающих в разных местностях один и тот же предмет; не будут синонимами слова: буран, пурга, кура, или болезнь, немочь, хворь. Но синонимами в народной речи будут слова: улица, конец, переулочек.

Берем группу таких оттенков из произведений одного и того же писателя (Лермонтова):

1. В минуту жизни трудную,
Теснится ль в сердце *грусть*...
2. Я слушаю, и в мрачной тишине
Твои напевы раздаются.
О чем они—не знаю; но *тоской*
Исполнены...
3. Закрадется ль *печаль* в тайник души твоей...
4. Кто устоит против разлуки,
Против усталости и *скуки*...
5. И *скучно*, и *грустно*...
6. *Печально* я гляжу на наше поколенье...

Нужно заметить, что иногда очень трудно определить, почему автор из ряда синонимов выбирает именно тот, а не другой, и, само собой, трудно объяснить это классу. Нередко этот выбор зависит от звуковой окраски слова:

1. Выхожу один я на *дорогу*,
Сквозь туман кремнистый *путь* блестит.
(Лермонтов.)
2. *Путь* широкий давно
Предо мною лежит...
(Кольцов.)
3. Что так жадно глядишь на *дорогу*?..
(Некрасов.)
4. Глядишь в забытые вороты,
На черный отдаленный *путь*...
(Пушкин.)

5. Люблю *дорожкою* лесною,
Не зная сам куда, брести...

(*Майков.*)

6. Лесом частым и дремучим
По *тропинкам* и по мхам
Ехал всадник...

(*Майков.*)

7. Чуть заметно *тропинка* росистая...

(*Никитин.*)

8. «Зимняя *дорога*» (заглавие стихотворений Пушкина и А. П. Вяземского).
9. «Зимний *путь*» (заглавие стихотворения Полонского).

При появлении в речи синонимов человек из народной среды (крестьянин, иногда и городской житель) нередко затрудняется, какой из них выбрать для выражения определенного понятия, и он просто соединяет два синонима вместе. Затем это делается уже народными певцами и рассказчиками сказок совершенно сознательно для более сильного или более живописного выражения данного понятия или в силу установившейся песенной традиции.

Примеры:

А. *Два существительных:* тоска-кручина, грусть-тоска, беда-напасть, радость-веселье, сила-удаль, сила-моченька, свет-заря, путь-дорога, житье-бытье, пирование-ликование, род-племя, мир-народ, правда-верность, ум-разум, донос-извет, вишенка-черешенка, гуси-лебеди, выкуп-выручка, письмо-грамота, смехи-потехи, страсти-напасти, честь-почет, приговорки-прибаутки, повод-причина.

Б. *Два прилагательных:* ловок-проворен, весел-радостен, сутул-горбат, холост-неженат, цел-невредим, умен-смышлен, красив-пригож, мал-невелик, смутен-невесел, частый-густой.

В. *Два глагола:* жить-быть, смотреть-глядеть, думать-гадать, закручиниться-запечалиться, знать-ведать, расспрашивать-допытывать, вспоить-вскормить, журить-бранить, гулять-бражничать, пить-гулять, заблудиться-заплутаться, сказать-ответить.

Такое соединение двух синонимов часто встречается и у писателей, находящихся под сильным влиянием народной речи, например, у Кольцова, Никитина, Дрожжина, Сурикова:

1. *С радости-веселья*
Хмелем кудри вьются.

(*Кольцов.*)

2. Ополчается (туча)
Громом-бурею,
Огнем-молнией,
Дугой-радугой...

3. *С горести-печали*
Русые (кудри) секутся...

4. *Встань-проснись-подымись...*

(*Он же.*)

5. Его (зерно) *вспоит-вскормит*
Мать-земля сырая...
6. *Во время да в пору...*
7. *Кручина-дума...*
8. *Друзья-товарищи...*
9. *Крикну-свистну...*
10. *Не знал, не ведал...*
11. *Ворожить-гадать...*

(Он же.)

Выяснив учащимся сущность синонима и подчеркнув им — что очень важно — следующее свойство синонимов: синонимы должны в одно и то же время обозначать и общие черты и черты (в один урок достаточно разобрать 3—4 синонических группы, различия, преподаватель предлагает классу объяснить синонимы а «курс» синонимов можно считать пройденным, если в году будет разобрано синонимов 10—12):

1. Школа, училище, учебное заведение.
2. Ученик, воспитанник, питомец, последователь.
3. Учитель, преподаватель, руководитель.
4. Тишина, молчание, безмолвие.
5. Недруг, неприятель, противник, враг.
6. Старый, дряхлый, древний, ветхий, старинный.
7. Война, бой, сражение, драка, борьба, состязание, столкновение ссора, спор, прение.
8. Знать, уметь, понимать, постигать, разъяснять.
9. Желать, хотеть, стремиться, пытаться.
10. Думать, мыслить, разуметь.
11. Бояться, опасаться, страшиться, ужасаться.
12. Выносливость, терпение, стойкость, постоянство.
13. Мука, страдание, испытание.
14. Скупой, бережливый, расчетливый.
15. Арестант, узник, колодник, заключенный, подсудимый.
16. Темный, черный, мрачный, сумрачный.
17. Хладнокровный, безучастный, равнодушный.
18. Сочувствие, сожаление, отзывчивость, участие.
19. Армия, войско, стан, отряд.
20. Солдат, воин, боец, борец, красноармеец.
21. Холод, стужа, мороз.
22. Жара, зной.
23. Истина, правда.
24. Наука, знание, образование, развитие.
25. Мужество, доблесть, смелость, храбрость, дерзость, решительность.
26. Занятие, дело, работа, труд, творчество, промысел, предприятие.
27. Художник, артист, мастер.
28 Злой, сердитый, гневливый, вспыльчивый.
29. Довод, доказательство, свидетельство.
30. Описка, ошибка, опечатка, неточность.
31. Вход, подъезд, крыльцо.
32. Лес, роща, бор, чаща.
33. Сад, огород, парк, сквер, бульвар.
34. Ручей, ключ, поток, источник.
35. Вопрос, задача, задание, предложение, урок.

Задания могут быть самые разнообразные: учащиеся находят синонимы к словам, на которых почему-либо остановилось их внимание (в разбираемых литературных произведениях и в их собственных сочинениях), — напр., к словам: вопрос, ответ, должность, хозяйство, сочинение, защищать, медлить, стараться, требовать, хитрить, решаться, замечательный, откровенный, упрямый и т. д.[1]).

Перифразы [2]).

Учащиеся знают, что можно двумя-тремя словами (подчас и одним словом) определить сложное состояние: «Я всем доволен», «Известие осчастливило меня», «Бодр и весел», «Мне все надоело», «Удивляюсь» и т. д. Но иногда интересно и полезно, не определяя чувства или состояния одним каким-нибудь обобщающим словом (радуюсь, огорчен, сердит...), описать это чувство или состояние так, чтобы всякий слушатель или читатель мог бы сам подвести итог, «суммировать»: «он недоволен», «он в радостном настроении» и т. д. Для этого нужно собрать в речи все или по крайней мере главные, во всяком случае характерные признаки определенного состояния, не воплощая его в один общепринятый термин, изобразить последствия, не упоминая о причине. У немецкого филолога Лео Шпитцера есть работа: «Перифразы для слова «голод» в итальянском языке», написанная на основании материалов австрийской военной цензуры. В письмах итальянских военнопленных (речь идет об эпохе империалистической войны) цензура вычеркивала упоминания о голоде, царившем в концентрационных лагерях, тогда как сами военнопленные были заинтересованы в том, чтобы дать понять своим родным или знакомым о претерпеваемых ими лишениях, в расчете на получение с родины пищевых продуктов. Это создало условия для лингвистического эскперимента, в котором вокруг запретного слова нарастает группа и иносказаний и описательных оборотов. Военнопленный, например, пишет родным:

«Если вы будете посылать мне белье, то приготовьте его по мерке старого, оставленного дома, только ворот сделайте несколько меньше» (намек на то, что человек этот похудел в плену). Или вот, когда нельзя говорить о еде прозой, еда изображается поэтически: «Я вспоминаю родные места при всех решительно случаях моей теперешней жизни: мне кажется, что если бы я отведал сыра, приготовляемого у нас дома, я увидел бы перед собою и своих коз, и поле, и водопой, и Маринку, которая пасет коз, услышал бы скрип ворот, когда они открываются, чтоб пустить вечером стадо,— словом, перенесся бы на родину».

С такой иносказательностью или «описательностью», употребляемою вместо простого названия предмета, цвета, чувства, состояния, учащиеся, конечно, уже знакомы из игры в фанты:

---

[1]) Литература: *Ал-др Веселовский.* Сочинения, т. I, стр. 58—130. *М. Рыбникова.* Книга о языке, 1926, стр. 147—198; *А. Зеленецкий.* Эпитеты литературной русской речи, I часть, 1913; *М. Лопатто.* Опыт введения в теорию прозы (повести Пушкина), 1918.

[2]) От греч. *περίφρασις*—описание.

— Вам из дома прислали сто рублей, что хотите, то купите, «да» и «нет» не говорите, черного с белым не берите.

Начинаются допросы в игре:

— Какого цвета твоя рубашка?

— Такого, что и снег, — отвечает играющий, не смея сказать «белого».

— А какого цвета снег?

— Такого, что и молоко.

— Говори, пожалуйста, без сравнений, побольше точности!

— Я определю тебе этот цвет самым точным, даже научным способом: он получается от смешения всех цветов...

Есть выражение: «читать между строк». Оно обыкновенно означает: увидеть в написанном не написанное, но подразумеваемое автором. Читать между строк — угадать, о чем умолчал автор.

Такова же природа всяких словесных «намеков» — какое-нибудь обстоятельство не называется в речи, но описывается, приводятся его некоторые признаки. По степени мастерства, с каким намек сделан, его называют «тонким» (известно выражение: «тонкий намек на толстое обстоятельство»), «прозрачным», или, напротив, говорят о неискусно сделанном намеке: «Намек, как осиновый колок», «Намек — дубовым колом в бок». Иногда самое обстоятельство, о котором неудобно было говорить прямо, именуется «тонким»: «Я осмеливаюсь попросить вас относительно одного, очень тонкого обстоятельства» (слова Добчинского в гоголевском «Ревизоре», IV, 7).

Теперь, какую цель преследует введение перифраз (по 2—3 примера в V и VI группах) в стилистические упражнения класса? Полезно учащимся иногда проанализировать какое-нибудь ходкое выражение, выяснить точное его содержание, или нарисовать себе картину, прикрываемую одним каким-нибудь «безобразным» словом.

Учащимся «запрещено» писать:	Они пишут:
1. Мне холодно.	1. Я весь дрожу, ноги у меня окоченели.
2. Мне жарко.	2. Я весь покрыт пóтом. Лицо у меня пылает.
3. Он испугался.	3. Побледнел, почувствовал, как по телу пробежал холод, волос зашевелился на голове, не попадает зуб на зуб и т. д.

В таком же духе «описательном», а иногда иносказательном, можно изобразить понятия-фразы: «Ты устал», «Ему все надоело», «Я понял вас», «Быть на краю гибели» и т. д.

Работа над метафорой.

Метафора — один из признаков роста языка. Слова начинают употребляться не только в прямом смысле — например, «медведь» — определенное животное, но и в так называемом *переносном:* «медведь» — неуклюжий, тяжеловесный человек. Можно объяснить классу, что поводом к такому употреблению слова «медведь» послужило то, что в человеке и в данном звере одно какое-либо свойство бросается настолько в глаза, что является как бы основным признаком. Говорящий на время сознательно упускает все черты отличия между медведем и неуклюжим человеком; но, с другой стороны, и всякий, к которому случайно отнесется фраза: «Наш медведь, наконец, приехал из города...», легко догадается, что речь идет не о лесном звере, а именно о каком-то очень тяжеловесном и неповоротливом человеке. *Полное* сходство человека с медведем — уже *гротеск:* например, стихотворение Некрасова «Генерал Топтыгин» или сатирическая сказка Салтыкова: «Топтыгин I», «Топтыгин II».

Собакевича, одного из помещиков, выведенных Гоголем в «Мертвых душах», знакомые, по всей вероятности, называли «медведем». Достаточно прочесть описание его наружности, чтоб понять, откуда могло пойти подобное прозвище:

«Когда Чичиков взглянул искоса на Собакевича, он ему на этот раз показался весьма похожим на средней величины медведя. Для довершения сходства, фрак на нем был совершенно медвежьего цвета, рукава длинны, панталоны длинны, ступнями ступал он и вкривь и вкось и наступал непременно на чужие ноги. Цвет лица имел каленый, горячий, какой бывает на медном пятаке. Известно, что есть много на свете таких лиц, над отделкой которых натура не долго мудрила, не употребляла никаких мелких инструментов, как-то: напильников, буравчиков и прочего, но просто рубила со всего плеча, хватила топором раз — вышел нос, хватила в другой — вышли губы, большим сверлом кольнула глаза, и не обскобливши пустила на свет, сказавши: «живет»! Такой же самый крепкий и на-диво стаченный образ был у Собакевича: держал он его более вниз, чем вверх, шеей не ворочал вовсе, и в силу такого неповорота редко глядел на того, с которым говорил, но всегда или на угол печки, или на дверь. Чичиков еще раз взглянул на него искоса, когда проходили они столовую: медведь, совершенный медведь! Нужно же такое странное сближение: его даже звали Михаилом Семеновичем». (*Гоголь,* «Мертвые души», т. I.)

Итак, слово начинает употребляться не только в точном, но и в переносном смысле. В этом случае значение слова теряет бо̀льшую часть своих существенных признаков, но взамен их приобретает некоторые новые. В приведенном примере — это уже не зверь, сосущий зимою лапу, любящий заваливаться в кусты малины, имеющий густую бурую шерсть, — слово, значит, потеряло многие признаки, но зато под «медведем» стали разуметь и собрание некоторых чисто человеческих черт.

Название предметов переносится с одного на другой по какому-либо сходству между этими предметами. Такое сходство

может быть чисто внешнего характера: мы обращаем внимание на форму предметов (гребень петуха и гребень горы), цвет (кровь и кровавая заря), звуки (ветер стонет), расположение частей (крыло мельницы) и т. д. Иногда же сходство заключается в действии предмета или значении его для окружающего мира: первая скрипка (человек, имеющий бóльшое влияние). Такое изменение слова, при котором свойства или действия одного предмета или явления придаются другому на основании какой-либо черты сходства, условимся называть метафорическим изменением, или *метафорой* (от *μεταφερω* — перенесение).

Для того, чтобы более точно выяснить, как происходит подобный процесс перенесения свойств, следует привести классу ряд соответствующих примеров.

Вы берете, скажем, прилагательное «железный». Оно показывает материал, из которого сделан какой-либо предмет. Железо — везде железо, т. е. этот металл во всех предметах, приготовленных из него, обладает одними и теми же свойствами. Но забудем — говорите вы классу — на время про все остальные свойства железа и удержим в памяти только одно: его твердость, прочность, высокую степень сопротивления всякому внешнему давлению. И взятое в этом смысле слово «железный» может быть уже отнесено к целому ряду предметов, ничего общего с металлом не имеющих.

Про человека, умеющего сохранять при всех неблагоприятных обстоятельствах бодрость духа и физическую крепость, говорят: «*железная натура*». Свойства человека, обладающего в высокой степени постоянством и энергией, мы определяем словами: «*железная воля*». Германского государственного деятеля — Бисмарка льстившие ему современники называли «*Железным канцлером*» (Eiserne Kanzler), Тамерлана называли «*Железным Хромцом*». Нередко и в обыденной речи услышишь: «*Железный человек*». В стихотворении Некрасова у деревенского богатыря-охотника — «*железная рука*». Поэты идут еще дальше:

1. О, как мне хочется смутить веселость их (пустых, светских людей)
   И дерзко бросить им в глаза *железный стих*...
   (*Лермонтов.*)
2. ...Погрузившись в *сон железный*,
   Усталая природа спит...
   (*Тютчев.*)
3. Зима *железная* дохнула...
   (*Тютчев.*)
4. Век шествует *путем* своим *железным*...
   (*Боратынский.*)
5. Загремел вдруг *железный* голос Бирюка...
   (*Тургенев.*)[1]
6. Пролетарский поэт (*А. Крайский*) назвал свое стихотворение «*Железный крик*»...
7. Учащиеся знают заглавие произведения *А. Серафимовича* — «*Железный поток*».
8. У Бальмонта есть стих: «*Ты в железных морях* одиночества».

---

[1]) У Тургенева же: *железное* лицо (дикого барина — в «Певцах»).

Метафора *золотой* («золотой человек») подчеркивает высокую техническую ценность этого металла и его сравнительную редкость. «Золотой ты мой» — в народном языке звучит как ласкательное слово, однозначащее со словами: дорогой, единственный. Л. Толстой говорит про одного из своих героев: «Левин — *золотое сердце*». У Салтыкова встречаем такое выражение: «*Руки* у Гриши были *золотые*». Счастливое время тоже называется «золотым»:

1. *Пора золотая*
Была, да сокрылась...

(*Кольцов.*)

2. Я помню *время золотое*...

(*Тютчев.*)

Если, с одной стороны, «золотой» означает: обладающий большими материальными средствами: *Сибирь — золотое дно* (у Мамина-Сибиряка: *Урал — золотое дно*), *золотая молодежь* (с оттенком: богатая, кутящая — у Гончарова в «Обрыве», I, 15), то это определение имеет в виду иногда совсем иные свойства — мудрость и ценность для жизни чего-либо. Римский поэт Гораций выставляет своим идеалом «*золотую середину*» — aurea mediocritas т.-е. все, по его мнению, разумно-умеренное, далекое от опасных увлечений и возможных гибельных крайностей: Гораций был напуган трагическим концом многих из своих политических друзей, рискнувших бороться до последнего, отстаивать свои интересы: его век был веком репрессий, веком террора. В нашем «Слове о полку Игореве» Святослав «изронил» *золотое слово.*

У поэтов встречается определение арфы — *золотая,* т.-е. очень звучная:

Скорей, певец, скорей, вот арфа *золотая*...

(*Лермонтов.*)

Путем сопоставлений, параллелей, цитат, преподаватель выясняет классу сущность метафорического изменения. Необходимо довести учащихся до уменья легко отличать метафору от не-метафоры. Про застой в делах говорят *мертвая пора;* про молчание, не нарушаемое ни одним звуком,—*мертвая тишина,* про тюрьму— *мертвый дом* (термин принадлежит Достоевскому); про имущество, не приносящее дохода, — *мертвый капитал;* но будут ли метафорами: «мертвая хватка собаки», «мертвая петля», «ключ мертвой воды»? Следует указать также на то, что метафора иногда имеет временный, преходящий характер и бывает связана с тем или другим бытом, господством классов. Так, в настоящее время пропала метафоричность выражения: «*кисейная барышня*», потому что та особая разновидность девушек-дворянок, которых называли «кисейными барышнями» (между прочим, у Помялов-

[1]) В древней мифологии *золотым веком* назывался век Сатурна, когда жили без горя, забот и тяжелых трудов: у греческого поэта Гесиода *χρύσεον γένος*, у римского Овидия—aurea aetas.

ского) исчезла с исторической сцены. Затем вот, скажем, другая метафора: «*китайская грамота*» — тоже может исчезнуть после того, как известная часть русских образованных людей ознакомится поближе с китайским языком. По выяснении понятия «метафора», предлагают классу объяснить несколько метафор (восемь—десять) [1]).

Объяснить метафору класс в состояни только в том случае, если происхождение ее для него понятно, напр., не под силу ему будет истолкование выражения: «попасть в просак» (просак — канатный станок, скручивающий веревки; попавший платьем в такой станок быстро втягивается в него).

Примеры для выяснения:

А. 1. Темная личность, темные дела. 2. Узкий взгляд (на дело), широкий взгляд. 3. Свежая память, свежие следы, свежая новость. 4. Едкая шутка. 5. Ядовитая усмешка. 6. Горькая истина. 7. Острое слово, острый взгляд. 8. Сладкий сон, сладкие речи. 9. Теплый парень, теплое местечко. 10. Круглый год, круглый дурак. 11. Горячий человек, горячая речь, горячее время. 12. Упавший голос, дух, настроение. 13. Густая тьма, густой бас. 14. Человек 84-ой (или 96-ой) пробы. 15. Бешеный нрав, бешеные деньги. 16. Бойкое перо, бойкое место 17. Розовые очки, розовые надежды. 18. Честная компания. 19. Водянистые речи. 20. Собачья дружба. 21. Хлебное ремесло. 22. Прямолинейный человек. 23. Холостой заряд. 24 Легкие нравы. 25. Глухая пора. 26. Шапочный разбор. 27. Беззубая острота.

Б.[2]) 28. Телячий восторг. *(Чехов.)* 29. Недремлющий враг. *(Лермонтов.)* 30. Темная вражда. *(Полежаев.)* 31. Крылатое время. *(Лермонтов.)* 32. Крылатая мечта. *(Жуковский.)* 33. Волчий аппетит. *(Гоголь.)* 34. Говорливый бубенчик. *(Некрасов.)* 35. Орлиный взор. *(Тургенев.)* 36. Ястребиный взор. *(Гоголь.)* 37 Торопливые годы. *(Мей.)* 38. Трескучий мороз. *(Чехов.)* 39. Горячая греза. *(Мей.)* 40. Больной день. *(Майков.)* 41. Ленивый день. *(Фофанов.)* 42. Слепая дерзость. *(Лермонтов.)* 43 Алмазная струя (воды) *(Пушкин.)* 44. Седая древность. *(Рылеев)* 45. Седая мудрость. *(Кольцов.)* 46. Пустынная дума. *(Лермонтов.)* 47. Нахмуренная ель. *(Тургенев.)* 48 Черный злодей. *(Полежаев.)* 49. Крылатая мысль. *(Баратынский.)* 50. Бескрылое желанье. *(Пушкин.)* 51. Дырявая память. *(Лесков.)* 52 Танцующий почерк. *(Чехов.)* 53. Огнедышащее слово. *(Языков.)* 54. Пряное слово. *(Гоголь.)* 55. Растрепанный слог. *(Лесков.)* 56. Горький смех. *(Лермонтов.)* 57. Огненный стих. *(Рылеев.)* 58. Бездонная тьма. *(Майков)* 59. Серебряная тишь. *(Фет.)* 60. Масляная улыбка. *(Мельников-Печерский.)* 61. Шаткий ум. *(Полонский.)* 62. Пламенное чело *(Пушкин.)* 63. Суконный язык. *(Даль.)* 64 Черная молния. *(Горький.)* 65. Седая равнина моря. *(Горький.)* 66. Кочующая тишина. *(Есенин.)* 67. Заголубевшая мечта. *(Александровский.)*

В. 68. Бархатная трава. (*Тургенев.*) 69. Бархатное небо. (*Надсон.*) 70. Бархатные ресницы. (*Фет.*) 71. Бархатный снег. (*Бунин.*) 72. Бархатная темнота. (*Куприн.*) 73. Бархатный бас. (*Бунин.*) 74. Бархатный звон. (*Чехов.*) 75. Бархатное слово. (*Гончаров.*) 76. Бархатные глаза. (*Лермонтов.*) 77. Бархатная мурава. (*Кольцов*) 78. Бархатная постель. (*Бальмонт*) 79. Бархатный песок. (*Горький.*)

Г. 80. Тушить дело. 81. Взяться за ум. 82. Заткнуть за пояс. 83. Хватать с неба звезды. 84. Стоять одной ногой в могиле. 85. Подре-

---

[1]) О последовательном развитии метафорического значения (развертывание метафоры), когда развернутая метафора становится темой стихотворения («Тройка» у Блока), будет сказано во II ч. нашей работы: «Изучение художественного произведения».

[2]) Метафоры, взятые нами у писателей.

зать крылья. 86. Зарывать талант в землю. 78. Жить за стеклом (под колпаком). 88. Действовать из-за угла. 89. Выходить из рамок. 90. Долбить что-либо. 91. Проглотить аршин. 92. Держать высоко знамя. 93. Сидеть между двух стульев. 94. Стоять между двух огней. 95. Проглотить горькую пилюлю, позолотить пилюлю. 96. Насолить кому-нибудь. 97. Задать баню. 98. Браться за шапку. 99. Держать в черном теле. 100. Ходить гоголем, ходить на задних лапках. 101. Водить хлеб-соль. 102. Убить время. 103. Повести бровью. 104. Возвысить голос. 105. Бросить тень, бросить собаке кость, выбросить за борт. 106. Ловить ветер в поле. 107. Писать вилами по воде. 108. Толочь воду в ступе. 109. Говорить в лицо. 110. Держать камень за пазухой. 111. Ломиться в открытую дверь. 112. Сорить деньгами. 113. Вертеть хвостом. 114. Дрожать над копейкой. 115. Глотать слюнки. 116. Согнуть в дугу, в бараний рог. 117. Указать дверь.

Д. 118. Свист в кармане. 119. Море звуков. 120. Река времен. 121. Дитя века, дух времени. 122. Кровь с молоком. 123. Между молотом и наковальней. 124. Время летит. 125. Арена жизни. 126. Буква закона. 127. Божия коровка. 128. Дым коромыслом.

Е. 129. Виден берег. 130. Вверх дном. 131. По колено море.

Ж. 132. Поэт деревни обращается к поэту города (Н. Клюев к В. Кириллову):

Мы — ржаные, толоконные,
Пестрядинные, запечные.
Вы — чугунные, бетонные,
Электрические, млечные.

Е. 133. Жилка (в мраморе). 134. Хворост (печенье). 135. Головка сахару. 136. «Сестра», «няня» (в больнице, в санатории).

Сравнения в работах учащихся.

Из всех возможных видов троп и фигур реже всего встречаются в сочинениях учащихся сравнения, параллели. Из сотен работ трудно найти одну, в которой молодой автор прибегал бы к помощи сравнения; больше того, в произведениях изучаемого в классе писателя учащиеся редко останавливают свое внимание на сравнениях, как бы сильны и оригинальны они ни были. Для рассмотрения сравнений в классе разобьем их на две группы, два типа: 1) сравнения, ничего не добавляющие к основному тексту (в пушкинских «Цыганах» оставшийся один в степи Алеко сравнивается поэтом с раненым журавлем, которого покидает весело несущаяся к теплому морю стая — здесь герой поэмы и его переживания ничем новым не характеризуются), и 2) сравнения, *дополняющие* мысль автора, *продолжающие* его описание или характеристику. Бывает и так, что именно *сравнение, а не сравниваемое становится предметом особого внимания* читателей:

Цветы последние милей
Роскошных первенцев полей:
Они унылые мечтанья
Живее пробуждают в нас:
Так, иногда разлуки час
Живее самого свиданья.

(*Пушкин.*)

Последние цветы, цветы осени сравниваются с часами горестного расставания, а первенцы полей — со свиданием. Ясно, что именно заключительные две строки являются центральными в стихотворении «основной план»; они представляют собой возвращение к исходному пункту, но возвращение, превосходящее силой начало.

Иногда сравнения превращаются в целую картину, представляющую самостоятельную ценность, независимо от связи этой картины с содержанием всей повести или стихотворения. У поэта, поглощенного своим сюжетом, всплывают в памяти сходные происшествия, и его воображение тотчас же набрасывает немногими штрихами образ, который на мгновенье отрывает слушателя от хода действия. Таковы знаменитые сравнения у Гомера. Они, «точно яркие цветы, разбросаны на мрачном фоне сражения» [1]). Эти сравнения нередко далеко отходят от нити главного рассказа и обнимают многие области природы и человеческой жизни. Читатель убеждается, что певец сражений и «великих ссор» подмечает мельчайшие черточки повседневной жизни, подмечает, например, как малютка-девочка удерживает за платье спешащую куда-то мать и глазами, полными слез, просит взять ее на руки. Учащиеся при разборе литературных произведений должны всегда отличать, являются ли встретившиеся в этих произведениях сравнения продолжением основной темы (параллель к сюжету, повтор, возвращение к исходному пункту, пояснение, мотивировка и т. д.), или являются картинами, имеющими совершенно самостоятельное значение.

Примеры сравнений для проработки в классе.

1. Барабанщик - запевало строго оглянул солдат-песенников и зажмурился. Потом, убедившись, что все глаза устремлены на него, он как будто осторожно приподнял обеими руками какую-то невидимую драгоценную вещь над головой, подержал ее так несколько секунд и вдруг отчаянно бросил ее: «Ах вы, сени мои сени». «Сени новые мои» — подхватили двадцать голосов.

(*Л. Толстой.*)

2. Пьер смотрит на Наташу и почти не узнает ее. Так она изменилась. «Это строгое, худое и болезное постаревшее лицо? Это не может быть она. Это только воспоминание того». Но в это время княжна Марья сказала: «Наташа!» И лицо с внимательными глазами — с трудом, с усилием, как отворяется заржавевшая дверь — улыбнулось, и из этой растворенной двери вдруг пахнуло и обдало Пьера тем давно забытым счастьем, о котором, в особенности теперь, он не думал.

(*Л. Толстой.*)

3. Жителей в Москве не было, солдаты (французы), как вода на песок, всачивались в нее и неудержимой звездою расплывались во все стороны от Кремля, в который они вошли прежде всего. И Москва все дальше и дальше всасывала их в себя, и вода и сухая земля смешались вместе, и сделалась грязь, сделались пожары и мародерство.

(*Л. Толстой.*)

---

[1]) В «Илиаде» 169 сравнений, в «Одиссее» 33.

4. Случалось ли вам спасти муху от паука? Случалось? Помните, вы посадили ее на солнце, крылья, ножки в ней слеплены, оклеены. Как она неловко движется, как неловко старается обчиститься. После долгих усилий, она кое-как оправляется, ползет, пытается расправить крылья... но не гулять ей уже попрежнему, не жужжать беззаботно на солнце, то влетая через открытое окно в прохладную комнату, то опять свободно выносясь на горячий воздух... Она, по крайней мере, не по своей воле попала в грозные сети, а я? Я был собственным своим пауком.

(*Тургенев.*)

5. Случалось ли вам, гуляя по кустарнику, натыкаться на тех темных кузнечиков, которые, прыгнув из-под самых ног, с треском раскрывают вдруг ярко-красные крылья, перелетят несколько шагов и тут же падают опять на траву? Точно так же и наша темная молодость иногда распускала свои крылышки на несколько мгновений — на свой недолгий полет.

(*Тургенев.*)

6. Примеры из «Мертвых душ» Гоголя:

а) Гости и мухи (I том, глава 1—бал в губернаторском доме).

б) Бой старых часов (том I, глава 3 — Чичиков посещает Коробочку).

в) Собачий концерт (том I, глава 3 — Чичиков подъезжает к дому Коробочки).

г) Дама приятная во всех отношениях превращается в слух (том I, глава 9, сравнение ее с барином-охотником).

7. Тело твое
    буду беречь и любить,
Как солдат, обрубленный войною,
    ненужный, ничей,
бережет
    свою единственную ногу.

(*В. Маяковский.*)

8. Дядя Степан, весь рыжий, как сентябрьский огурец.

(*Влч. Шишков*)

Для развития вкуса учащихся к обороту сравнений можно предлагать им время от времени неполные сравнения, а они уже сами придумывают продолжение, «замыкают» образ:

1. Носятся в воздухе белые снежинки, будто...
2. Укуталась елка в снежную шубу, будто...
3. Трещит земля от холода, словно...
4. Сверкает снег синими огоньками, как...
5. Засверкали на солнце росинки, будто...
6. Цветок поник головою, словно...
7. Заалели по полю маки, как...
8. Хлынул дождь, как...
9. Поле побелело от града, подобно...
10. На поляне под деревом ягоды краснели, будто...
11. Неожиданно выглянул ландыш, будто...
12. С треском и грохотом повалилось дерево, будто...
13. Дерево стучало в окно голыми ветвями, будто...
14. Города уже не было видно, лишь одна фабричная труба грозно поднималась к небу, словно...
15. Луна уже встала на небосклоне, красная и широкая, как...

16. Призадумалось дерево, усеянное тяжелыми плодами, будто...
17. Серое, одноцветное небо висит, как...
18. Колокол звучал грозно, неумолкаемо, будто...
19. Сухой дубовый лист падает на землю, как... вот он поплыл по тихой воде, будто...
20. Камень стоял над рекой неподвижно, нахмурившись своими мшистыми морщинами, словно...

И обратно — дается сравнение и нужно придумать *сравниваемое:*

21. . . . . ползет змеей.
22. . . . . подобно тому, как прыгает в воду испуганная лягушка.
23. . . . . как снежинки во время метели
24. . . . . как смертельно раненая куропатка.
25. . . . . стучат, как костяшки на счетах.
26. . . . . как листок, отдавшийся волне.
27. . . . . будто шелест осенней осоки.
28. . . . . как тяжелый камень.
29. . . . . как перерубленный канат.
30. . . . . подобно тому, как уплывает в океан речная волна.
31. . . . . как реченька глубокая.

32—50. Что можно сравнить с птицей? со змеей? с плакучей ивой? с воющим в зимнюю ночь волком? с первым лучом солнца? с ледоходом? с листопадом? с последним лучом солнца? с темной ночью? с индейским петухом? с чайкой? с верблюдом? с верстовым столбом? с грозой? со снежной метелью? с медью? («Тихо льется с кленов листьев *медь»* — Есенин) с свинцом? с воском? с ртутью?

Если в сравнении самый предмет, т. е. сравниваемое, почему-либо не называется, а само сравнение представляет законченный образ, мы имеем дело *с загадкой.* Отгадать загадку значит найти неназванный в сравнении предмет. В древности, как известно, загадка была излюбленым способом описательного выражения. Некоторые религиозные формулы (например, ответы оракулов) излагались в форме загадок. Так называемые вещие сны (например, сон фараона в «Бытии» 41, 1—7) чисто представляют собой загадки, которые предлагались на разрешение «мудрым». Как средство испытания, загадки предлагаются и персонажам классических трагедий (царю Эдипу, о котором говорится в трагедии Софокла, что он «сокровеннейшие тайны Сфинкса древнего постиг»), и героям народных сказок [1]). В украинской песне русалка предлагает девушке мудреные загадки (например: «Что растет без корня» [2]), и так как девушка не отгадала — «русалка ее защекотала». И дети и подростки любят и загадывать и отгадывать загадки, и нужно этим воспользоваться, чтобы толкнуть учащихся на создание об-

[1]) В подражание народным сказкам, «испытание загадками» выводится и в искусственной сказке, например, у Андерсена.

[2]) Камень.

разных описаний, а от них уже не труден и переход к художественным сравнениям.

Для составления загадок выбирается вещь, всем учащимся известная, — огородные овощи, отдельные породы деревьев, звери и домашние животные, птицы и рыбы, отдельные предметы утвари, орудия и материалы производства, пути и способы транспорта и т. д.

При составлении классом сравнений хорошо придавать им известный местный, профессиональный характер: в рассказе учащихся, допустим, шла речь о деревне, и неудобно вставлять в этот рассказ сравнения, взятые из жизни большого города; мастер-токарь будет уподоблять свою жизнь станку, литейщик — форме, кузнец — кувалде, машинист — паровозу, учитель — школе, охотник — выстрелу, моряк — баркасу и т. д.

При разборе словесных работ учащихся следует считаться с несомненным фактом, что *распространенное* сравнение «в современном поэтическом обиходе становится слишком тяжеловесным». С другой стороны, приходится отучивать юных авторов от сравнений ходких, но совершенно бессмысленных, вроде таких: «ясно, как клюква», «ясно, как помидор».

Цель изучения сравнений у образцовых писателей и цель ведения упражнений самими учащимися по составлению сравнений — не приобретение запасов *готовых* образов, которые могут пригодиться «про черный день», а лишь вовлечение в процесс сопоставлений по цвету, запаху, звуку, вкусу, моторным, температурным ощущениям и т. д., — сопоставлений виденного в природе, наблюдаемого в окружающей среде с пережитым самим учащимся, — развитие навыков построения учащимися проекций от себя к миру и от мира к себе, развитие привычки при словесном творчестве пользоваться ассоциациями, допустимыми с художественной точки зрения.

Выяснение олицетворений.

Процесс истории есть процесс постепенного освобождения человека от взгляда на природу как на существо, подобно ему, чувствующее, желающее, сознательно действующее. Наука избавляет человеческий ум от темных суеверий. Но в языке можно встретить остатки самых древних мифических взглядов. Ведь какой мифической стариной веет от выражений, над которыми мы часто даже не задумываемся: «он закричал *не своим* (?) голосом» (а чьим?). «Она была *вне себя*» (?). В египетской повести мы читаем, что настоящий человек (сущность человека — душа) ушел гулять во сне, а пока что в его тело вселился «кто-то другой» — непрошенный. Когда гулявший вернулся, квартира его оказалась занятой — скрипка не попала в свой футляр, и пришедший жрец-врач заявил, что пока человек был «вне себя» — он потерял свой земной дом, и надо какими-нибудь средствами («курением сушеным сердцем яще-

рицы и мыши») прогнать непрошенного гостя... Так вот что означает это, казалось бы — столь обыденное, «вне себя»!

Язык — лучший памятник старины. Не отдавая себе отчета, мы повторяем обороты, произносим слова, тесно связанные с бытом давно минувших поколений (на каком основании орудие, служащее для письма, мы называем *пером?* Кто эти «колодники», о которых пишет А. К. Толстой: «*Колодников* звонкие цепи взметают дорожную пыль»)? Пословицы и загадки, созданные еще в пору темных суеверий, повторяются и нами, детьми XX века, удерживаются в речи, но удерживаются уже благодаря одному своему свойству — благодаря яркости заключенного в них образа или по традиции, привычке. Про человека, который под личиной смирения, скромности, послушания и т. д. хитро скрывает всякие весьма непохвальные наклонности и даже преступления, говорят: «*в тихом омуте черти водятся*». Но, повторяя это образное выражение, как далеки мы от понятий людей, его создавших! Для нас эта пословица имеет такой же смысл, как и другая, основанная на точном наблюдении: «*тихая вода берега подмывает*». Преподаватель для иллюстрирования этих положений может привести в классе ряд слов и выражений, для понимания которых (понимания точного смысла) необходимо знать условия быта и техники, современные моменту создания этих выражений: ямщик, лихоимство, пошлина, сотский, десятский, погост, писать с красной строки, руку приложить, забрить лоб, находиться под ярмом, рядиться (торговаться)...

Итак, с течением времени, то, что было «верованием» людей, становится только *условным украшением*. Ночь, заря, весна, болезнь, смерть, голод для человека древнего мира — живые существа, имеющие даже человеческий образ; мы же переносим на них свойства одушевленного предмета (ночь — женщина, окутанная в темные ткани, и т. д.) только условно, для «красного словца». Такое условное перенесение свойств живых существ на предметы неодушевленные и будет *поэтическим олицетворением*.

Гомер мог верить в правдоподобность описанного им положения:

Вдруг собирающий тучи Зевес буреносца Борея,
Страшно ревущего, выслал на нас...

Это Гомер, — но наш Ломоносов пользуется в своей речи уже «Бореем», как подходящим лишь украшением, как образом, благосклонно принятым европейской поэзией:

Мерзлыми Борей крылами
Твои взвевает знамена...

То же приходится сказать об отношении к Борею (северному ветру) и позднейших русских писателей:

1. Борей на осень хмурит брови
И зиму с севера зовет.

(*Державин.*)

2. Борей летит, дохнул, и вскоре
Насупилось и почернело море.

(*Крылов.*)

3. Вот север, тучи нагоняя,
Дохнул, завыл — и вот сама
Идет волшебница-зима...

(*Пушкин.*)

Или вот еще пример.

Гомер описывает в «Одиссее» грозу:

Тут Зевс, заблистав, на корабль *громовую*
Бросил *стрелу*...

Перед нами — миф. Мифом также звучит рассказ римского поэта о том, как Юпитер огненной стрелой поразил безрассудно смелого мечтателя, совершающего путь по небу на колеснице своего отца, бога солнца Феба (Овидий: «Метаморфозы», глава «Фаэтон»). Но подобная картина у нового поэта (в данном случае у К. Случевского) будет только *художественным образом:*

С неба упала стрела роковая,
Все освещая и все зажигая...

Или у другого поэта:

Когда же вдруг из тучи мглистой
Сосну ужалил яркий змей,
Я сам затеплил сук смолистый
У золотых ее огней.

(*Фет.*)

Особое повышенное настроение (вдохновение), которое (по общему представлению) помогает художнику творить, создавать свои образы, принято определять выражением: *«явилась муза»*. Это или просто условное выражение (над ним даже потешаются некоторые писатели: «Муза! — так или иначе называешься теперь — будь со мной: мои порывы неуместные умерь...» [1]), или известный поэтический образ:

1. В младенчестве моем она (муза) меня любила
И семиствольную цевницу мне вручила...

(*Пушкин.*)

2. Нет музы, ласково поющей и прекрасной,
Не помню над собой я песни сладкогласной,
Но рано надо мной отяготели узы
Другой, неласковой и нелюбимой музы,
Печальной спутницы печальных бедняков...

(*Некрасов.*)

Здесь, конечно, муза — условный образ, чуть ли не термин, равный термину «вдохновение», — для древних же писателей (Гомера, Виргилия, Овидия) музы — дочери Юпитера, которые вдох-

---

[1]) *Сырокомля-Кондратович* (польский поэт), в поэме «Пан Филипп из Коноплей».

новляют поэта; для них это уже не условный образ, а верование [1]). Учащимся необходимо выяснить разницу между верованием и художественным приемом на примерах, им известных. Например, читается народная сказка «Морозко», а потом — то место из поэмы Некрасова «Мороз-Красный нос», где поет про себя хвастливую песню Мороз-Воевода:

Не ветер бушует над бором,
Не с гор побежали ручьи, и т. д.

Для класса будет совершенно ясно различие в роли мороза в сказке и мороза в некрасовской поэме: у Некрасова от мороза ничего не зависит — Дарья замерзает потому, что, вспоминая свою долгую радостно-печальную жизнь, она в течение долгих часов оставалась неподвижной на холоде. Появление мороза, как действующего *лица*, ничего не меняет в поэме — это только присказка, только украшение, «безвредный и бесполезный» сказочный образ. А в народной сказке именно мороз орудует: дарит подарки падчерице, убивает родную дочь злой старухи и т. д. В художественных олицетворениях, как и вообще в метафоре, происходит такой процесс: по какому-либо свойству между двумя предметами — неодушевленным и одушевленным, на первый из них (неодушевленный) переносится ряд свойств предмета одушевленного.

Зима и старуха — что общего между ними? Очевидно, снег, лежащий клоками на деревьях, напоминает нам седые пушистые волосы, отсюда получился образ зимы-старухи. После хмурой, дождливой осени с ее грязью и опавшими бурыми листьями выпадает, наконец, первый снег, и раньше всего бросается нам в глаза его белизна. У Пушкина (в «Евгении Онегине») такая картина:

В тот год осенняя погода
Стояла долго на дворе,
Зимы ждала, ждала природа,
Снег выпал только в январе,
На третье, в ночь. Проснувшись рано,
В окно увидела Татьяна
Поутру побелевший двор,
Куртины, кровли и забор.

Итак, пришла зима, белая, седая. Отсюда недалеко до создания образа «пришла старуха-зима». Далее уже зависит от настроения пишущего или говорящего, от его *художественной задачи* — зима может показаться старухой, неприветливой, скупой, завистливой, злой, грозной:

...Могущая зима...
...Ведет сама
На нас косматые дружины..
(*Пушкин*, «Пир во время чумы».)

---

1) Конечно, может быть, и Овидий и Виргилий были уже людьми затронутыми «скепсисом», и в «муз» не верили, но, скажем, Пиндар или какой-нибудь другой греческий поэт его поры относился очень серьезно и благоговейно к дочерям Зевса.

Или, напротив, мы представляем себе старуху-зиму доброй, любящей:

...И рады мы
Проказам матушки-зимы.
(*Пушкин*, «Евгений Онегин».)

Другой поэт рассказывает, обращаясь к подруге своего детства:

Я помню, как детьми с румяными щеками
По снегу хрупкому мы бегали с тобой,
Нас добрая зима косматыми руками
Ласкала и к огню сгоняла нас клюкой...
(*Полонский*.)

После выяснения процесса создания олицетворения можно предложить классу выяснить какое-нибудь олицетворение из читаемого ими поэтического произведения, например «Весну» Тютчева («Зима не даром злится: прошла ее пора...») [1]. В некоторых случаях олицетворение можно рассматривать как особый вид сравнения, и, наоборот, иногда сравнение очень близко подходит к олицетворению:

«Весной, что внуки малые,
С румяным солнцем-дедушкой
Играют облака...
(*Некрасов*.)

Олицетворение понятий.

Не только предметы и явления, но и чисто отвлеченные понятия могут быть представлены в виде живых существ. Так, в народных сказках имеются олицетворения правды, кривды, совести... И Ал. К. Толстой, воспользовавшись образами народной поэзии, так описал нам «Правду-матушку»:

Ах ты гой еси, правда-матушка,
Велика ты, правда, широка стоишь.
Ты горами поднялась до поднебесья,
Ты степями раскинулась,
Ты морями разлилася синими,

---

[1]) В классе найдется много материала для таких работ: вот в стихотворении Безыменского «Партбилет» партия представляется в виде единого живого существа:

Скажи мне, Партия, скажи, чего ты ищешь?
И голос скорбно мне ответил: — Партбилет.

Или в другом стихотворении вылет аэропланов изображается в виде журавлиного выводка. Учащийся разъясняет образ, заключенный в стихах: «Хватаю завтрашний день за узду» (*Безыменский*), «Зубы оскалил голод» (*Александровский*), «Дождик мокрыми метлами чистит ивняковый помет по лугам» (*Есенин*), «Фартук красную песню потомкам поет о кирпичах» (*Казин*) и т. д. Интересно выяснять в классе олицетворения с сильной социальной окраской (напр., голод в стихотворении Некрасова «Железная дорога» или голод у Я. Полонского «Казимир Великий»).

Городами изукрасилась людными,
Разрослася лесами дремучими.
Не объехать кругом тебя во сто лет,
Посмотреть на тебя—шапка валится.

У того же поэта имеется олицетворение гордости, спеси:

Ходит Спесь, надуваючись,
С боку на бок переваливаясь.
Ростом-то Спесь аршин с четвертью,
Шапка-то на нем в целу сажень,
Пузо-то его все в жемчуге,
Сзади-то у него раззолочено, и т. д.

В этой второй картине, кроме внутренней (психологической) правды, есть и правда внешняя, бытовая. Пустая гордость может быть охарактеризована как преувеличенное представление человека о своих достоинствах и значении, как бросающееся в глаза несоответствие жалкого содержания и надменной формы. Ростом-то Спесь всего «аршин с четвертью», а шапку надела она в целую сажень. Но эта шапка «во целу сажень» — черта и бытовая, очень удачно взятая из обихода московских бояр. Спесь не страшна, не грозна, а только смешна; она невольно вызывает улыбку и своим крохотным ростом и особенно тем, что думает, будто при таком росте — в аршин с четвертью — ей придется нагибаться, чтобы пройти под радугой.

Кольцов так изображает «злую беду» (под влиянием народных песен о «Горе-злосчастьи»):

Зла беда—не буря—
Горами качает,
Ходит невидимкой,
Губит без разбору.
От ее напасти
Не уйти на лыжах:
В чистом поле найдет,
В темном лесе сыщет.
Чуешь только сердцем:
Придет, сядет рядом,
Об руку с тобою,
Пойдет и поедет.

Никитин рисует бедность, и в этой обрисовке виден русский старый мир с забитой нуждой и всесильным, надменным богатством:

Ах ты, бедность горемычная,
Дома в горе терпеливая,
К куску черствому привычная,
В чужих людях боязливая.
Всем ты, робкая, в глаза глядишь,
Сирота, стыдом убитая,
К богачу придешь—в углу стоишь,
Бесприветная, забытая!

Необходимость, неизбежность олицетворяется у Тургенева в виде «высокой, костлявой старухи, с железным лицом и неподвижно-тупым взором». «Она идет большими шагами»; у нее «су-

хая, как палка, рука». В тургеневской картине-олицетворении видна точка зрения идеалиста 40-х годов, с его тоской по «свободе воли», с его противопоставлением «разума» и «необходимости». Таким образом, олицетворение понятий свидетельствует в значительной мере о среде, об историческом моменте, где и когда это олицетворение зарождается.

Темы для учащихся.

1—25. А. Описать, как изображаются на картинах и статуях справедливость, мудрость, зависть, скупость, богатство, бедность, грусость, юность, старость, горе, радость, надежда, страх, отчаяние, голод, болезнь, старость, война, труд, отдых, наука, искусство, поэзия, освобождение от рабства, революционная борьба.

26—33. Б. Как можно бы изобразить (учащиеся описывают предполагаемые картины и статуи, имея в виду дать изображение в духе современных стремлений) труд фабричный, труд земледельческий, верность пролетариату (эпизод из гражданской войны), единение деревни и города, борьбу с болезнями, силы природы на службе у человека, торжество знания (науки).

В классе достаточно, полагаем мы, проработать по одному примеру из группы А и Б.

Заодно с олицетворениями придется объяснить учащимся значение *символов* — предметов природы, с которыми связаны те или иные народные представления в силу сложившихся когда-то мифов об этих предметах или в силу особых свойств того или другого предмета (растения, зверя, птицы), свойств, подмеченных народом [1]). Объяснение некоторых символов дадут сами учащиеся.

1. *Растения.* Символом чего являются в народных песнях (и в поверьях) дуб, калина, ива, осина, осока, береза, полынь-трава, папоротник, разрыв-трава, роза, незабудка, белена?

2. *Звери* — лев, тигр, волк, заяц, лиса, медведь, шакал (гиена)?

3. *Домашние животные* — вол, бык, овца, баран, козел, свинья, собака, кошка, осел?

4. *Птицы* — голубь (горлица), гоголь, лебедь, журавль, ворон, сова, соловей, филин, сокол, кречет, коршун, ястреб, кобчик, кукушка, петух?

5. *Гады* — змея?

6. *Рыбы* — щука, ерш?

7. *Насекомые* — блоха, комар, пчела, божья коровка, таракан, муха-горюха?

8. *Камни* — бирюза, опал, жемчуг, синь-камень, алатырь-камень?

9. *Небесные тела* — звезда, комета, луна (месяц), солнце [2])?

---

[1]) Иногда в народной речи раскрывается и смысл символа: «ершишка-плутишка», «ворон-вещун», «сова—умная голова»...

[2]) К символам народной поэзии-речи можно присоединить символы речи литературной: волна, ветер, утес, скала, гроза, ледоход, листопад и т. д.

У Гейне есть стихотворение, переведенное (может быть, слишком «вольно») Ап. Майковым:

Здесь место есть... самоубийц
Тела там зарываются...
На месте том плакун-трава
Одна, как тень, качается.
Я там стоял... душа моя
Тоскою надрывалася...
Плакун-трава в лучах луны
Таинственно качалася.

Центр стихотворения Майкова — символ «плакун-травы», имеющий в русском фольклоре значение чего-то недоброго, зловещего, обреченного... Но в оригинале (по-немецки) речь идет о синем «грешнолистнике», который в народе, в Германии, считался символом несчастной любви, — и, подменив символ, поэт-переводчик подменил смысл.

От таких символов-олицетворений следует отличать *символы-условные знаки* (например, кольцо — символ союза) и *эмблемы*.

Для того, чтобы выяснить классу значение образов-символов, выяснить, как из них развертываются картины жизненных отношений, жизненных событий, хорошо бы заняться в классе выяснением соотношения повести Л. Толстого «Хаджи-Мурат» и его записи в дневнике от 19 июля 1896 г.

...«Вчера иду по передвоенному черноземному пару. Пока глаз окинет, ничего, кроме черной земли,—ни одной зеленой травки; и вот на краю пыльной, серой дороги куст татарника (репья). Три отростка: один сломан, и белый, загрязненный цветок висит; другой сломан и забрызган грязью черной, стебель надломлен и загрязнен; третий отросток торчит вбок, тоже черный от пыли, но все еще жив и в серединке краснеется. Напомнил Хаджи-Мурата. Хочется написать. Отстаивает жизнь до последнего, и один среди всего поля, хоть как-нибудь, да отстоял ее».

Еще пример символа в литературной речи: «свеча», «лампада»:

1. «Дуньте на умирающую лампаду, и пусть она погаснет» (предсмертные слова Базарова к Одинцовой в тургеневских «Отцах и детях»).

2. У Л. Толстого Анна Каренина бросается под колесо вагона:

«И свеча, при которой она читала исполненную тревог, обманов и зла книгу, вспыхнула более ярким, чем когда-либо, светом, осветила ей все, что было во мраке, затрещала, стала меркнуть и навсегда потухла».

3. Свеча, как символ, прямо назойливо подчеркивается в андреевской драме «Жизнь человека».

4. Символически звучит у Пушкина фраза Пимена (в «Борисе Годунове»): ...«Близок день, лампада догорает».

В связи с этими разъяснениями учащимся можно предложить работы в таком духе:

1. Растолкуйте, какое значение имеет советская эмблема: серп и молот.

2. Что означает на печатях разных профессиональных союзов изображение рук, пожимающих одна другую?

3. Как вы понимаете символ МОПР'а: рука с красным платком — она машет нам из тюремного окна?

4. Придумайте печать для авиационного клуба.

5. Опишите, если вы видели (в газете, в журнале, в книге), как изображают (олицетворяют) англичанина, американца? Как изображают на наших плакатах заводчика-капиталиста? помещика?

6. Опишите виденные вами юбилейные октябрьские значки (эмблемы).

7. Какую вы встречали в книгах эмблему — рисунок единения (смычки) города и деревни?

8. Символом чего является, по вашему мнению, красный цветок Гаршина? Лермонтовская (Гейневская) сосна? Горьковский сокол (в «Песне о соколе»)?

9. Какую заставку (рисунок-заключение) вы поставили бы в конце рассказа Неверова «Ташкент — город хлебный»?

10. Придумайте обложку к роману Дефо «Робинзон Крузо» (такая обложка должна содержать в себе изображение основной идеи произведения).

Полезно указать учащимся на соотношение *понятия* (например, хитрости) и *образа* (лисий хвост), на *живучесть* (удачно созданный образ обладает способностью соответствовать все новым и новым представлениям и идеям) и, наконец, на *типичность* образа (случай, когда описанное в романе или повести лицо становится началом ряда однородных, подобных или во всяком случае сходных представлений: вот идет Ноздрев!.. Смотрите на этого Плюшкина!.. Это какой-то новый Хлестаков!..).

Работы учащихся могут вестись по таким направлениям:

а) *объяснить* встретившийся в книге образ;

б) *открыть* образ, скрытый в выражении («Есть до отвалу»; пьявка, насосавшаяся крови досыта, сама отваливается);

в) *развить* чужой, едва намеченный, образ;

г) *создать* образ, т.-е. перевести какое-либо понятие в образ.

Примерные задания.

1. Как обыкновенно олицетворяется летняя ночь? («Я видел ночь. Она передо мной вся в черном шла...» Класс продолжает обрисовку ночи).

2. Как поэты обыкновенно представляют весну? («Весна в зазеленевшей роще ждет зари, дыханье затая...» Класс продолжает развивать этот образ).

3. Разбор олицетворения волны в виде морского коня (в стихотворении *Тютчева* «О, рьяный конь, о, конь морской!»); осени в виде тихой воды (в стихотворении *Бунина* «Листопад»), позднего лета (в его же стихотворении «Веснянка»).

4. Разбор олицетворений гордости, надменности (дворянской, «служилой» в стих. *А. Толстого* «Спесь»).

5. Как можно представить (в виде какого живого образа) жадность лавочника? Жадность и жестокость деревенского кулака? хитрость? мужество? раздумье? настойчивый, планомерный труд фабричного рабочего? труд крестьянина? революционный порыв?

6. Развитие образа, заложенного в пословице: «у страха глаза велики».

7. Разобрать (с точки зрения соответствия местному колориту) турецкую пословицу: «смерть — черный верблюд, который перед всеми дверьми становится на колени».

8. Указать какие-нибудь литературные типы, являющиеся олицетворением тех или других свойств человеческого характера, быта, классовых черт. Олицетворением чего являются у Фонвизина — Митрофан, Тарас Скотинин; у Гоголя — Афанасий Иванович и Пульхерия Ивановна; Чичиков, Ноздрев, Собакевич, Манилов, Плюшкин, Хлестаков; у Грибоедова — Молчалин, Скалозуб, Фамусов; у Гончарова — Обломов; у Неверова — Миша Дидонов?

9. У некоторых писателей имеются свои любимые образы (например, у Лермонтова: облако, змея, метеор, утес, грозой оторванный листок, разбитый человек и т. д.). Какие класс подсмотрел любимые образы у Кольцова, у Горького, Есенина, Безыменского, Александровского, Гастева, Жарова?

Контрасты в речи учащихся.

Контрасты («антитезы») — оборот, часто встречающийся в речи учащихся. Чтобы найти удачное сравнение, нужно прибегнуть к помощи воображения; чтобы описать предмет одним метким определением («эпитетом»), нужно внимательно к этому предмету присмотреться, к его форме, цвету, прислушаться к издаваемому им звуку и т. д., но антитезы сами «льются», как дождь. И в обыденной, ежедневной речи не оберешься антитез: «день и ночь», «свет и мрак» или «свет и тени», «и стар и млад» и т. д. Пример, приведенный Цицероном в его «Риторике», показывает, как в сущности не трудна эта игра мысли и слов: «Когда все спокойно — ты шумишь; когда все волнуются — ты спокоен; в делах безразличных — горячишься; в страстных вопросах — холоден; когда надо молчать—ты кричишь; когда следует говорить—молчишь; если ты здесь — хочешь уйти; если тебя нет — мечтаешь возвратиться; среди мира — требуешь войны; в походе — вздыхаешь о мире; в народном собрании — толкуешь о храбрости; в битве — бежишь от страха при звуке трубы». Дань этой несложной манере отдали поэты разных времен, и в том числе знаменитый Вийон,многие баллады которого построены на антитезе. Столь же нехитры и контрастные обрисовки природы, людских характеров наружности лиц: «Голова у Ивана Ивановича была похожа на редьку хвостом

вниз; голова Ивана Никифоровича — на редьку хвостом вверх». Подъезжая к дому Собакевича, Чичиков видит в окне два лица: «женское — в чепце, узкое, длинное, как огурец, и мужское — круглое, широкое, как молдаванские тыквы» (Гоголь) [1]). Употребление учащимися в своих сочинениях резких антитез невольно приучает к преувеличенности и впечатлений и выражений. Поэтому полезно поработать в классе и над контрастами. Раньше психологи объясняли антитезу как *ассоциацию по контрасту*, но весьма сомнительно, чтобы такую ассоциацию можно было рассматривать, как произвольный, от человека не зависящий психический акт,—скорей всего это чисто словесная манера (Н. Н. Ланге). Антитезы могут быть самых разнообразных видов: контрасты по положению в пространстве, по расположению во времени, по характеру действий или переживаний, по оценке явлений и т. д. Разбор в классе антитез, встречаемых в произведениях мастеров слова, поможет учащимся в их собственных работах быть более осмотрительными при выборе всевозможных словесных контрастов:

1. Щекот славій успе, говор галичь убуди (антитеза: соловьи... галки).

(*Слово о полку Игореве.*)

2. Бежит человек по своей земле из-за наготы, а у меня чистое платье из тонкого полотна.

(Древне-египетский „*Рассказ Синухета*".)

3. Гераклит, столько рассуждавший о всемирном пожаре, умер от водянки.

(*Марк Аврелий*, «Себе самому» [2]).

4. Это была Франция [3])—раба одного человека и владычица мира.

(*Виктор Гюго*, речь перед присяжными в 1832 г.)

5. Адвокат Лабори в деле Дрейфуса (во время его защитительной речи публика прерывала оратора с крайней грубостью) повернулся к публике и крикнул:

— Вы думаете помешать мне своим воем; я смущаюсь только тогда, когда слышу ваше одобрение.

6. Там, где ветер молчит
В глубине голубой,
Где морская змея
Улеглась под водой,
Как степной ураган,
Твой призыв прозвучал.

(*Байрон*, «Манфред».)

7. Прими собранье пестрых глав,
Полусмешных, полупечальных,
Простонародных, идеальных,

---

[1]) Любит антитезу и воровская поэзия. Большой разряд воровских песен сплетает описание преступлений с эмоциональной, чувствительной лирикой, рассчитанной на психологический контраст (воспоминания о счастливом детстве, о первой нежной любви). В сказках антитезы—обычный прием: вещая собачка предрекает: «тяф! тяф! старикову дочку женихи возьмут, а старухиной—косточки везут».

[2]) У нас переводят: «Наедине с самим собою» (изд. Сабашникова).

[3]) Франция первой империи.

Небрежный плод моих забав,
Бессонниц, легких вдохновений,
Незрелых и увядших лет,
Ума холодных наблюдений,
И сердца горестных замет.

(*Пушкин.*)

8. Вмиг огнем лицо все вспыхнуло,
Белым снегом перекрылося...

(*Кольцов.*)

9. Все, что в жизни с улыбкой навстречу мне шло,
Все, что время навек от меня унесло,
Все, что гибло, и все, что стремилось любить,
Ты напомнила мне... Помоги позабыть.

(*Полонский.*)

10. Ярче [1] лей пурпур и розы златого востока
На люльки детей и гробницы отцов.

(*Майков.*)

11. Будет день:
Мы предъявим ордер—
Не на шапку—
На мир.

(*Безыменский.*)

12. Я стремился
За 7000 верст вперед,
А приехал —
За 7 лет назад.

(*Маяковский* о своей поездке в Америку.)

При разборе некоторых антитез класс выясняет, что в сущности это лишь «ложные» антитезы; в примере 3-м Гераклит утверждал, что мир (а не он, Гераклит) погибнет от пожара, сам же он умер от водянки, и, конечно, между этим утверждением Гераклита и смертью философа нет «контраста». Бывает и так, что антитеза имеет одно лишь чисто словесное основание: если есть +a, +b, +c (так мы обозначаем *основное* утверждение автора), то не трудно ему найти и —a, —b, —c... Демон говорит у Лермонтова:

Клянусь я первым днем творенья (+ a),
Клянусь его последним днем (— a),
Клянусь позором преступленья (— b)
И вечной правды торжеством (+ b).

Но можно ли клясться позором преступленья? Очевидно, к положению + b искусственно придано в виде контраста и положение — b.

Иногда нельзя брать один какой-нибудь словесный оборот, в том числе и антитезу, вне органической связи со *всем* словесным произведением — нужно во всяком случае нарисовать учащимся

[1] Обращение к солнцу.

ту общую картину, деталью которой является приводимое в цитате. Вот антитеза из поэмы Некрасова:

Вперед! Душа полна тоски,
Дорога все трудней,
Но грезы мирны и легки:
Приснилась юность ей [1]).

Эта антитеза выиграет для класса в своей силе и выразительности, если учащиеся будут знать, что «она» — жена декабриста, которая едет к мужу-каторжанину в далекую холодную Сибирь.

Нередко антитеза стремится обрисовать более ярко лишь одно положение — картина, даваемая ею, не поражает «светом и тенью», а как раз отличается «единством освещения», «единством тона».

«За славной за реченькой Утвою, по горам было утвинским, по раздольицам по широким, распахана была пашенька яровая; не плугом была пашенька пахана, не сохою, а острыми муравецкими копьями; не бороной была пашенька взборонована, а коневыми резвыми ногами; не рожью посеяна была пашенька, не пшеницей, а посеяна была пашенька яровая казачьими буйными головами; не поливой она всполивана, не осенним мелким дождичком,—поливана была пашенька казачьими горючими слезами».

(*Народная песня.*)

Наконец, учащиеся всегда должны отличать антитетическое построение фраз от антитезы жизненных положений, антитезы характеров, антитезу формы от антитезы — композиционного приема (у Пушкина — Гринев и Швабрин в «Капитанской дочке», Пимен и юноша Григорий в «Борисе Годунове», Моцарт и Сальери; у Лермонтова — юноша Мцири и старик-монах, которому Мцири рассказывает свою повесть; у Тургенева — в «Записках охотника» Хорь и Калиныч; у Гончарова — Обломов и Штольц; у Горького — Артем и Каин). Ленский и Онегин хорошо оттеняют друг друга — сопоставление их у Пушкина — удачный композиционный прием:

Они сошлись. Волна и камень,
Стихи и проза, лед и пламень
Не столь различны меж собой...

Сервантес говорит о Дон-Кихоте и Санхо-Панчо: «Когда они ехали вместе или когда беседовали о чем-либо между собой, каждый из них был лучше виден и понятен встречным или присутствующим при разговоре».

У Пушкина рассказу о несчастном станционном смотрителе предпослан эпиграф: «Почтовой станции *диктатор*». Повесть о темных осенних ночах, о голодном волке у современного беллетриста открывается эпиграфом — стихом из Гейне: «Здесь песни звонки, фиалки — сини».

---

[1]) Героине поэмы.

Иногда в антитезе заключается целая законченная картина, определенное обобщение; таковы, скажем, пользовавшиеся в свое время успехом куплеты П. А. Вяземского «Русский бог»;

Бог голодных, бог холодных,
Нищих вдоль и поперек,
Бог наливок, бог рассолов,
Душ, представленных в залог...
Бог всех с Анною на шее,
Бог дворовых без сапог,
Бар в санях при двух лакеях —
Вот он, вот он, русский бог!

Бывает так, что автор иронически противополагает всему произведению один предпосланный этому роману или рассказу эпиграф.

Герцен, например, поставил эпиграфом в своей знаменитой «Сороке-воровке» — «чисто русской повести» о гибели великой артистки-крепостной — сентиментальное обращение современного поэта (из «Украинского Вестника» за 1816 г.) к помещику-крепостнику:

Твой дом, украшенный богато,
Гостям-согражданам открыт,
Там Терпсихора и Эрато
С подругой Талией гостит;
Хозяин, ласковый душою,
Склоняет к ним приветный взор.

Есть случаи, когда антитеза лежит в самой основе произведения, составляет ее «идею». Класс, допустим, разбирает стихотворение Лермонтова «Сосна» (перевод из Гейне):

Сосна.

На севере диком стоит одиноко
На голой вершине сосна,
И дремлет, качаясь, и снегом сыпучим
Одета, как ризой, она.
И снится ей все, что в пустыне далекой,
В том крае, где солнца восход,
Одна и грустна на утесе горючем
Прекрасная пальма растет.

В оригинале стихотворение читается так:

Ein Fichtenbaum steht einsam
In Norden auf kahler Höh.
Ihn schläfert; mit weisser Decke
Umhüllen ihn Eis und Schnee.
Er traümt von einer Palme
Die fern im Morgenland
Einsam und schweigent trauert
Auf brennender Felsenwand.

Хорошо привести в классе дословный перевод:

Сосна (или лучше: кедр) стоит одиноко
На севере, на голой высоте;
Он дремлет; белым покровом

Одевают его лед и снег.
Ему снится пальма,
Которая далеко на востоке
Одиноко и молча грустит
На горючем утесе.

Можно привести и два-три перевода из других русских поэтов. Класс найдет, что ein Fichtenbaum (слово по-немецки мужского рода) удобней перевести *кедр,* чтобы сохранить антитезу: а) мужской силы, гордого величия (кедр) и б) красоты, нежности (пальма); у Лермонтова эта антитеза пропадает, отчего и все стихотворение проигрывает [1]). Тютчев совершенно правильно перевел «кедр», но нельзя признать удачными переводы Фета, П. К. и других: «дуб», «дубок», так как дуб не растет на севере «на голой высоте», в слове же «дубок» нет оттенка силы и величия.

Каковы же контрасты «Сосны»?

1. Кедр и пальма — мужская сила, величие и красота, нежность.
2. Север и восток — царство ночи и царство утра.
3. Льдистая вершина и горючий утес.

Единое в разном: одиночество, молчание и тоска.

Эта антитеза является характерной для всей поэзии Лермонтова: «Сосна» — символ «недостижимой любви» [2]).

Антитезой писатели иногда удачно пользуются для оттенения социальной противоположности, контраста выводимых лиц или групп. Некрасов в «Размышлении у парадного подъезда» изобразил тяжелое, беспомощное положение крестьян, совершивших пешком далекий путь в столицу к высокому сановнику, чтобы рассказать ему о своем горе, обидах и притеснениях, и возвращающихся назад, в свою глухую деревеньку, даже не повидав «чиновную особу», потому что их «швейцар не пустил, скудной лепты не взял» — и затем сразу поэт переходит к обрисовке развеселой жизни этого барина, которого «не страшат громы небесные, а земные он держит в руках». Еще разительней контраст в некрасовском «Балете» (пляшущие от безделья и сытости баре и потешники их — танцоры и — пляшущие на морозе, на открытой снежной равнине, мужики, идущие за обозами, покрытые инеем, как корою — «пляшущие», чтобы хоть несколько согреться).

Учащиеся разъясняют смысл встретившегося контраста при чтении литературных произведений («Ягоды» Л. Толстого, «Коля и Колька» Чирикова, «Офицер и денщик» Гаршина, «Белый пудель» Куприна, «Горшки» Неверова).

---

[1]) На это указывает *А. А. Потебня*: Из записок по теории словесности, стр. 69.

[2]) Слова M. J. Legras'a приведены в книге E. Duchesne: M. I. Lermontov, Paris, 1910.

Градация.

Градация (gradatio — ступенчатое повышение) — особый прием, иногда чисто стилистический, иногда же — иконографический (образный) устной (ораторской) и письменной речи, состоящий в постепенном увеличении или постепенном уменьшении (*обратная градация)* образа, впечатления от действия и т. д.

Градация может строиться на различии в количестве, на изменении качества и интенсивности чувств, настроений, оценки окружающего, на постепенном движении в пространстве или во времени. Общеизвестный пример количественной градации:

— Шампанское стаканами тянул!
— Бутылками-с и пребольшими!
— Нет-с, бочками сороковыми!

(«Горе от ума».)

Градация настроений и оценки окружающего — обычный оборот у Пушкина, Гоголя, Л. Толстого, Шекспира, Виктора Гюго:

а. Два дня ему (Онегину) казались новы
Уединенные поля,
Прохлада сумрачной дубровы,
Журчанье тихого ручья.
б. На третий—роща, холм и поле
Его не занимали боле.
в. Потом уж наводили сон.
г. Потом увидел ясно он,
Что и в деревне скука та же,
Хоть нет ни улиц, ни дворцов,
Ни карт, ни балов, ни стихов.

Здесь градация состоит из 4 ступеней.

В градации — описании взаимных отношений Онегина и Ленского 3 ступени:

а. Сперва взаимной разнотой
Они (Онегин и Ленский) друг другу были скучны.
б. Потом понравились.
в. Потом
Съезжались каждый день верхом
И скоро стали неразлучны.

«Обратной» по отношению к только-что приведенной градации будет гоголевское описание: «В первую минуту разговора с ним (Маниловым) не сможешь не сказать: «Какой приятный и добрый человек»! В следующую затем минуту ничего не скажешь, а в третью скажешь: «Чорт знает, что такое», и отойдешь подальше».

Основные акты канцелярской деятельности Крылов изобразил в виде временной градации в 3 ступени: «Решили, справили, скрепили» («Медведь у пчел»).

Народная поэзия знает и прямые и обратные градации.

Что не ласточки, не касаточки
Вокруг тепла гнезда увиваются,
Увивается тут родна матушка;

Она плачет, как река льется;
А родна сестра плачет, как ручей течет,
Молода жена плачет, как роса падает.

Закон градации в сущности — *закон последовательности.*

Определения: «нарастает действие», «спадает действие» — характеризуют прямую и обратную градацию.

Учащиеся не должны упускать из виду, что градация иногда — *психологическая* характеристика персонажей; про одно душевное состояние, про одну натуру можно сказать: «Плакал, умолял, грозил (у Лескова); про другую: «Грозил, умолял, плакал» (у Островского).

Градация, как прием *композиционный,* присуща главным образом, народному эпосу: былине, сказке и т. д., а также произведениям, находящимся под непосредственным влиянием народной поэзии (градацию найдешь в пушкинской «Сказке о рыбаке и рыбке», в лермонтовской «Песне о Калашникове», в знаменитых поддельных песнях Оссиана, в сказках Андерсена). Препятствия, которые надлежит преодолеть герою, постепенно увеличиваются; ужасы, перед которыми он не смеет дрогнуть, все усиливаются; загадки, которые он обязан разрешить, все более усложняются [1]).

Работа учащихся над градацией имеет целью приучить класс при отборе слов и выражений *«взвешивать»* слова и выражения: какое из целой группы «сильнее», какое «слабее», в каком выражается последующая стадия действия, в каком — предыдущая.

Учащимся можно предложить выяснить, являются ли такие-то выражения (мы приводим здесь несколько примеров) градацией или не являются:

1. В деревню, к тетке, в глушь, в Саратов!..

(*Грибоедов,* «Горе от ума».)

2. Не ходи, постой, дай время мне
Наглядеться на тебя, ясна сокола.

(*Кольцов.*)

3. Встань, проснись, подымись,
На себя погляди...

(*Кольцов.*)

4. Я стоял, глядел, задумался,
Снявши шапку, хватил о землю.

(*Кольцов.*)

5. Глаза «расширились, засветились, блеснули».

(*А. Белый.*)

6. Сиротинушке ворота (девушка) отперла,
Сиротинушку за белу ручку брала,
Сиротинушку в горницу увела,
Сиротинушке стакан рому налила,
Сиротинушке тут слово молвила...

(*Народная песня.*)

---

1) Напр., в сказочном мотиве о трудном сватовстве.

7. Сватался ко вдовушке с Москвы дворянин,
Сказывал: житье-бытье богачество—
Сто дворов крестьян да село в барышах.
Сватался ко вдовушке гостиный сын с Москвы,
Сказывал: житье-бытье—семь кораблей.
Сватался ко вдовушке удалой скоморох,
Сказывал: житье-бытье—волынка да гудок.

(*Народная песня.*)

8. Полетай ты, мой соловеюшка,
Поклонись моей родной сторонушке;
Поклонися ты родному батюшке,
Что пониже того—родной матушке.

(*Народная песня.*)

На примерах учащиеся выясняют себе построение ступенчатых повышений, следят за градациями и при чтении литературных произведений. Так, при разборе лермонтовской «Песни о Калашникове» отмечается постепенное нарастание тяжелого настроения Калашникова:

а) Не добрый день задался ему,
Ходят мимо баре богатые,
В его лавочку не заглядывают. (Стихи 158—160).
б) И пошел домой призадумавшись. (Стих 171.)
в) И смутился тогда думой крепкою. (Стих 195.)

Это — градация не слов, а чувств, настроений. Учащиеся откроют и причину этого настроения:

а) Не торгуется, не везет.
б) «Непорядок» в доме («Не накрыт стол белой скатертью»).
в) Появление жены, «бледной, простоволосой».

Указывается и на параллелизм в природе — градацию сгущающихся красок:

а) Горит заря туманная. (Стих 162.)
б) Набегают тучки на небо. (Стих 163.)
в) А на улице ночь темнехонька,
Валит белый снег, расстилается,
Заметает след человеческий. (Стихи 198—200).

В той же лермонтовской «Песне» учащиеся найдут еще ряд примеров замечательной градации. В стихах 36—45 даны три ступени гнева Ивана Васильевича:

а) Взглянул грозно,
б) Столкнул палкою (знаменитый жезл Ивана),
в) Промолвил слово грозное.

Поражение-смерть Киребеевича представлена в трех моментах:

«Опричник молодой застонал слегка (а), закачался (б), упал замертво (в)».

Стихи 405—409 — поразительный образец художественной проницательности: это знаменитое описание — градации чувства страха [1]):

а) «И услышав то, Кирибеевич побледнел в лице, как осенний снег» (спазм кровяных сосудов и слабость сердца от страха);

б) «Бойки очи его затуманились» (отсутствие блеска глаз, вызванное уменьшением отделения слезной влаги);

в) «Между сильных плеч пробежал мороз» (судорожное сокращение гладкой мускулатуры кожи вместе со спазмами кровяных сосудов).

Примерные задания для упражнения класса.

А. Представить небольшое описание в 3—4 ступени:

1) «Шел дождь» (постепенно усиливаясь).
2) Спускаются сумерки.
3) Устанавливается санная дорога.
4) Тронулась река (ледоход).
5) Листопад.
6) Утро в городе (звуки пробуждающегося города).
7) Вечер (затихающие звуки).
8) Занемог человек (градация в сторону увеличения болезни и градация в сторону ослабления ее).
9) Чувство гнева (постепенное его нарастание).
10) Чувство жалости.
11) Засыпает...
12) Просыпается.
13) Чувствуется голод или жажда (постепенное усиление чувства).
14) Человек ощущает радостное наступление весны.
15) Чувствует в молчаньи вечера потребность говорить, рассказывать, петь.

Б. Расположить слова в правильной градации: а) по силе выражения, б) по моментам действия, в) по окраске переживания:

16) желать, хотеть, устремиться;
17) довериться человеку, положиться на него, присмотреться к нему;
18) впасть в забытье, уснуть, задремать;
19) убедиться, пересмотреть вопрос, вернуться к вопросу, решить вопрос;
20) мысль, ветер, птица (по быстроте движения).

---

[1]) *И. Сикорский* в своей «Всеобщей психологии», говоря о необходимости для психологов пользоваться поэтическими произведениями, приводит стихи 405—409 из лермонтовской песни как образец «физиологической градации».

Гипербола в работе учащихся.

Гипербола (греч. ὑπερβολή — преувеличение) — стилистический прием, результат сильной эмоции или определенная литературная манера (напр., у романтиков: в «Разбойниках» Шиллера, в 3-й части «Дедов» Мицкевича и т. д.). Нельзя признать гиперболой чрезвычайно высокую оценку какого-нибудь явления (так, не будет гиперболой знаменитая формула: «Некрасов — выше Пушкина») или хвастливое заявление Хлестаковых («Я все написал»). Преувеличения, часто встречающиеся в разговорной речи, уже не производят впечатления гиперболы, т.-е. приема, усиливающего выражение. Учащимся полезно выяснить на ряде примеров, где действительно гипербола и где — просто оборот разговорный. Не следует культивировать гиперболу в речи (устной и письменной) учащихся, так как она нередко ведет к приподнятости всего словесного тона, следовательно, к неестественности. Вот для разбора несколько примеров:

1—58. Голова кругом идет, голова с пивной котел; золото загребать лопатой, горы золота, золотом осыпать, ходить в золоте; плечи—косая сажень, ростом с Ивана-Великого, рот до ушей, хоть завязки пришей; нос как утес, прям как палка (аршин проглотил), верста коломенская (про человека высокого и худого), осиная талия; из кожи лезть, голова лопается, сердце рвется пополам, переворачиваются все внутренности; волчий аппетит, жадность акулы, ослиное терпение, собачье чутье; стоять пнем, выть волком, стать поперек горла, вянут уши, море по колено, раздуло щеку в гору; сыт по горло, гора с плеч, по уши в долгах, язык проглотить, бояться своей тени, на нем воду возят (так он смирен и уступчив), трех слов сказать не может; из мухи слона делать, из песка веревки вить, лопнуть от зависти (или смеха), свести с ума (привести в восторг); тоньше воробьиного носа, комар носа не подточит, выходить сухим из воды; провалиться сквозь землю; остаться в одной рубахе (обнищать), рукой подать (так близко), мальчик с пальчик, ниже травы — тише воды, воды не замутит; мужичок с ноготок.

Крылья орловы, хоботы слоновы, груди кониные, ноги львиные, голос медный, нос железный, кто его убьет, тот человеческую кровь прольет.

(*Народная загадка* о комаре.)

Тьфу, господи прости, пять тысяч раз
Твердил одно и то же!

(*Грибоедов,* «Горе от ума».)

«По улицам курьеры, курьеры, курьеры—тридцать пять тысяч одних курьеров». (Слова Хлестакова в «Ревизоре».)

«Я любил ее (Офелию) как сорок тысяч братьев любить не могут».

(*Шекспир,* «Гамлет».)

Величественный гром соловья.

(*Гоголь.*)

Когда экипаж въехал во двор, господин был встречен трактирным слугою, или половым, живым и вертлявым до такой степени, что даже нельзя было рассмотреть, какое у него лицо.

(*Гоголь.*)

Глаза-уголья. (*Тургенев.*)

Настоящий волчий аппетит, когда, кажется, отца родного съел бы.

(*Чехов.*)

Эти краснощекие дамы и старушки так здоровы, что от них даже пар идет.

(*Чехов.*)

Кроме рассмотрения примеров, предлагаемых классу, последний и сам дает примеры из читаемых им литературных произведений и из наблюдений над разговорной речью — дает примеры гипербол и примеры «лже-гипербол», а также примеры гипербол, переходящих в гротеск («Почва такая хорошая, что если посадить в землю оглоблю, то вырастает тарантас». «Выли не только собаки, но даже лошади», «На лице у нее нехватало кожи: чтобы открыть глаза, надо было закрыть рот, — и наоборот»).

Работы по стилистической грамматике.

Огромное значение для приобретения полезных навыков и развития «чувства языка» имеют упражнения учащихся по стилистической грамматике.

Так, при работе над синонимами следует, где возможно, останавливаться на вопросе *словообразования:* имея дело с группой синонимов, учащиеся отыскивают корень каждого из синонимов — различие корней укажет им на основное различие оттенков в синонимах: «перчатка» — корень «перст», следовательно, перчатка покрывает каждый палец (перст) в отдельности, «рукавица» — корень «рук» — она покрывает целиком всю руку.

Разбор слов (по составу) приведет учащихся к заключению о влиянии на смысл слова приставок, суффиксов, флексий: смех, смешок, усмешка, насмешка; просить, спросить, спрашивать, запросить, выпросить, переспрашивать, отпроситься, допросить, напрашиваться и т. д.

Непосредственное отношение к стилистике будет иметь и решение классом *морфологических и синтаксических* задач. Учащиеся, напр., выясняют различие значений слов: «поводы» и «поводья», «коленья» и «колена», «зубы» и «зубья», «села» и «селенья», «корни» и «коренья», и т. д. Или, допустим, они выводят заключение, когда следует употреблять в речи и сочинении «сад зимою» и когда «зимний сад», «летний сон» и «сон летом», «ночной звук» и «звук среди ночи», «вечерний звон» и «звон, раздавшийся вечером»; когда лучше сказать «кулаки» и когда «кулачье», «люди» и «люд», «всякие товары» и «всякий товар», «деньга» (в русском переводе одного стихотворения Шиллера: «золотая деньга — бог земли») и «деньги» (название пьесы: «Бешеные деньги»), «Небо, высокое небо над нами» и «Высота, высота

поднебесная». Можно вести (путем дописывания) работы по родовым различиям, по падежным окончаниям и т. д. «Вы потеряли верно... слугу» (у Некрасова говорит господам дворовый Иван. «И не забудь верн... слугу свою Марфу» (в романе Писемского). «Эх ты, судья неправедн...», «Налетели, набежали черн... воронье, лют... зверье», «Собралась тут нищ... братия», «Глядишь — а уж он себе соорудил пребогат... домище».

Разные значения будут иметь слова: «черный», «черноватый», «чернеющий»; «два» и «оба»; «три» и «тройка».

В сфере глагола необходимо выяснить случаи замены одного времени другим — особенно важно указание способов оживления рассказа посредством введения *«исторического настоящего»* (praesens historicum), замены прошедшего времени изъявительного наклонения императивом («Глянь — а он уж на горе») и замены тем же императивом сослагательной формы: («Не ходи он на море, и беды своей не видал бы»), и, наконец, инфинитивом повелительного наклонения («Смирно сидеть, рукавов не марать и к горшку не соваться»). Отмечается также, что в слитном предложении рядом взятые сказуемые стоят всегда в одном времени и в одном виде: «Был чудный майский день в Москве: кресты церквей сверкали, вились касатки под окном и звонко щебетали». Или: «Не зашелохнет (Днепр), не прогремит: глядишь и не знаешь, идет или не идет его величавая ширина». Очень важно остановиться и на вопросе, когда следует употреблять разные времена в двух рядом стоящих предложениях, напр.: «Как лилея *глядится* на горный ручей, ты *стояла* над первою песней моей»; «Мне *снился* сон, что *сплю* я непробудно». При разборе литературного текста или в процессе наблюдения над живой разговорной речью указываются случаи употребления одного числа (единственного или множественного) вместо другого: «Поклонись, цветы, головой земле», «Стоит грозная стража, на плечах топорики держат». Особенно видное место среди работ по стилистической грамматике должны занять упражнения в правильном употреблении глагольных видов (садился, сидел, сел, посидел, сиживал). Попутно, при изучении художественных произведений учащиеся сталкиваются со значением *многосказуемости.*

«Заяц присел, повел ушами, поджал задние лапки, выпрямился, пожевал, понюхал воздух и опять пожевал, провел два раза лапками по мордочке, встряхнулся, уставил уши и покатил дальше»...

Сталкиваются учащиеся и со значением *отсутствия сказуемого:*

Буря на небе вечернем,
Моря сердитого шум;
Буря на море и думы —
Много мучительных дум.
Буря на море и думы —
Хор возрастающих дум;
Черная туча за тучей,
Моря сердитого шум.

Для класса становится практическим вопросом, когда писать ему: «зима», «осень», «весна», (по типу фраз: «Зима. Крестьянин, торжествуя, на дровнях обновляет путь», «Осень. Осыпается весь наш бедный сад», «Весна. Выставляется первая рама»), и когда: «наступает зима», «наступает осень», «наступает весна». Учащиеся разбирают образцы лапидарного стиля: «Ни огня, ни черной хаты. Глушь и снег», «Глухая степь. Дорога далека», «Гроза и ночь. Отчаянье и мука», «Безумие и ужас».

Полезной стилистической работой является изменение учащимися лица в рассказе (вместо первого лица вводят в свою передачу третье лицо — изменяют, например, краткую автобиографию писателя, помещенную в хрестоматийном сборнике, в его биографию, или, вместо третьего лица, ведут изложение во втором лице— переделывают для этого, скажем, небольшую газетную статью о хлебозаготовках в речь, обращенную к крестьянам; выясняют, какое значение имеет *второе лицо обобщений:* «Не знаешь, где найдешь, где потеряешь», «Проголодаешься, так хлеба достать догадаешься».

Работы по синтаксису разбиваются на упражнения:

1) в согласовании, управлении, примыкании;

2) в замене: а) сложных предложений оборотами с отглагольными существительными, б) одного из сказуемых — деепричастием, в) сложных предложений с союзами «когда», «потому что», «если», «хотя» и т. д. — простыми предложениями с деепричастными оборотами, г) сложных предложений с «какой» и «который» — предложениями с оборотами причастными.

От учащихся нужно требовать твердого знания условий, при которых такая замена *невозможна:* в работах учащихся даже последних групп (8-й и 9-й) нам приходилось открывать фразы вроде следующей: «Стоя у реки, ему пришла мысль». От таких ошибок, впрочем, не свободны и большие наши писатели — на писателей-дворян, хорошо знавших французский язык, правильнее, считавших его вторым своим родным языком, мог влиять французский оборот с независимым деепричастием; так, в «Юности» Л. Толстого, читаем: «Пройдя шагов тысячу, мне стали попадаться люди и женщины, шедшие с корзинами на рынок». У Пушкина в «Выстреле» встречается такая фраза: «Имея право выбирать оружие, жизнь его была в моих руках».

Назовем еще две работы для класса: 1) изменение прямой речи в косвенную и обратно и 2) превращение т. н. грамматических периодов в отрывистую прозу, т. е. состоящую из отрывистых фраз [1]).

---

[1]) Литература предмета:

В. Чернышев. «Правильность и чистота русской речи. Опыт русской стилистической грамматики», изд. 2-е, СПБ, 1914—16, ч. I.— Фонетика, ч. II.— Морфология,—или сокращенное издание (3-е), П., 1915.

И. Лысков. «Теория словесности», М., 1914.

М. Рыбникова. «Работа словесника в школе», М.—П., 1922.

А. Миртов. «Живой язык в задачах и вопросах», вып. I, М.—Л. 1926.

Работа для учащихся по фразеологии.

Класс получает ряд заданий.

Выяснить выражения, собранные по гнездам.

I. Голова.

1. Он всему делу голова. 2. Головушка бесталанная. 3. С больной головы на здоровую. 4. Выше голову! 5. Скакать, сломя голову. 6. Рыба портится с головы. 7. Не сносить ему головы. 8. Выдать головой. 9. Головой ручаться. 10. Голову ломать. 11. Голову намылить. 12. Голову повесить. 13. Некуда голову приклонить. 14. Голова идет кругом. 15. Головушка победная.

II. Глаз, глаза.

1. «Опять лукавый глаз (рыбки) сверкнул невдалеке». *(Фет.)* 2. Хозяйский глаз. 3. Сказать в глаза. 4. «Глаза (Хавронья) продравши, встала». *(Крылов.)* 5. Глазами пожирать. 6. Глазами впиваться. 7. Глаз на глаз. 8. Закрывать на это дело глаза. 9. Глаза колоть. 10. Глаза мозолить. 11. Бесстыжие глаза. 12. Своим глазам не верить. 13. Денежкам глаза протереть. 14. С пьяных глаз. 15. «У страха глаза велики».

III. Язык.

1. Язык без костей. 2. Длинный язык. 3. Русский язык. 4. Язык живой и язык мертвый. 5. Держи язык за зубами. 6. Язык ломать. 7. Развязать язык. 8. Язык показывать. 9. Чесать язык. 10. «Язык страстей». *(Н. Минский.)* 11. Язык без костей. 12. Язык комедии «Горе от ума».

IV. Зуб.

1. Иметь на кого зуб. 2. Зуб за зуб. 3. Зубы заговаривать. 4. Точить зубы. 5. Цедить сквозь зубы. 6. Зуб времени. 7. «Хоть видит око, да зуб неймет». *(Крылов.)* 8. Скалить зубы. 9. Показать зубы. 10. Смотреть кому в зубы. 11. Стиснуть зубы.

V. Губы.

1. Губы облизывать. 2. Губы кусать. 3. Губы надуть. 4. Губа — не дура. 5. Играть на губах.

VI. Нос.

1. Уйти с носом. 2. Нос совать. 3. «Повстречали вдруг медведя носом к носу». *(Крылов.)* 4. Нос утереть. 5. Нос держать по ветру.

VII. Ухо.

1. Ухо востро. 2. Уши вянут. 3. Навострить уши. 4. Уши развесить. 5. Ухо приклонить. 6. «У наших ушки на макушке». *(Лермонтов).*

VIII. Рука, руки.

1. Взять себя в руки. 2. Прибрать к рукам. 3. Ударить по рукам. 4. Сон в руку. 5. Рукам воли не давай. 6. «Руки коротки» (в смысле: «ты не сумеешь, не посмеешь это сделать»). 7. Это — дело ваших рук. 8. Моя судьба в его руках. 9. Сбыть с рук. 10. Ему все на руку. 11. Он не чист на руку. 12. Мастер на все руки. 13. Руки прочь от Китая! 14. «Это зло не столь большой руки». 15. Связывать по рукам и ногам. 16. Опустить руки. 17. Чешутся руки. «Поработать руки чешутся». *(Некрасов.)* 18. Складывать руки. 19. С рук сошло (благополучно). 20. Рука не поднимается. 21. Подавать руку (помощи). 22. Дать руку на отсечение. 23. У него золотые руки. 24. С легкой руки. 25. «Муж тебе выпал на долю недобрый, с бешеным нравом, с тяжелой рукой». *(Некрасов.)* 26. Он в доме правая рука. 27. Развязать руки.

IX. Палец, пальцы.

1. Смотреть сквозь пальцы. 2. Жить пятью пальцами. 3. «Пятерней чешу волосыньки». *(Некрасов.)* 4. Сосать палец. 5. Пальцы облизывать. 6. Пальцем в небо. 7. Пальцами указывают. 8. «По пальцам перечесть». 9. Пальцем шевельнуть.

X. Нога.

1. «Пришлось хоть ноги протянуть». *(Крылов.)* 2. На короткой ноге. 3. Жить на широкую ногу. 4. Ногами попирать. 5. Ноги на стол положить. 6. Насилу ноги волочить. 7. «Нога в ногу». 8. Сбились с ног.

XI. Плечо.

1. Рубить с плеча. 2. «Донашивать сюртучок с барского плеча». *(Г. Успенский.)* 3. Выбирай епанчу по плечу. 4. «По плечу молодцу все тяжелое». *(Никитин.)*

Выяснить значение глаголов в ряде выражений:

I. Выходить, выйти.

1. «Выхожу один я на дорогу». *(Лермонтов.)* 2. Выйти в тираж. 3. Выходить из рамок, из границ. 4. Выйти в люди. 5. Выйти из употребления. 6. Выходить из себя. 7. Выйти в чистую. 8. Вышло по-моему. 9. Товар весь вышел. 10. Выйти на бой.

II. Выкидывать, выкинуть.

1. Выкинуть флаг. 2. Выкинуть дурь из головы. 3. Выкинуть штуку. 4. Выкинуть за борт.

III. Взяться.

1. Взяться за гуж. 2. Взяться за дело. 3. Взяться за ум.

IV. Ударять.

1. Ударить лицом в грязь. 2. Ударить в набат. 3. Ударить на врага. 4. Ударил гром.

V. Гореть.

1. «Горит восток зарею новой». *(Пушкин.)* 2. «Дом горел, как свеча» *(Тургенев.)* 3. «Я прямо горел желанием учиться». *(Эртель.)* 4. «У орла гордый взор загорается». *(Полонский.)* 5. «Вмиг огнем лицо все вспыхнуло, белым снегом перекрылося». *(Кольцов.)* 6. Ретивое (сердце) забьется, и вспыхнешь огнем». *(Никитин.)* 7. Что ни делает, все горит у него под рукой. 8. «Горят электричеством луны на выгнутых длинных стеблях». *(В. Брюсов.)*

Выяснить значение существительных в ряде выражений:

I. Чаша.

1. Дом — полная чаша. 2. Выпить чашу до дна. 3. «Буря бы грянула — что ли! Чаша с краями полна». *(Некрасов.)* 4. «Разносила (хозяйка) гостям чашу горького». *(Кольцов.)* [1])

II. Слово.

1. Слово вымолвить. 2. Слово просить. 3. Слово получить. 4. Слово (словцо) закинуть. 5. Слово уронить. 6. Слово проглотить. 7. Полезть за словом в карман. 8. Слово и дело.

---

[1]) Любопытно отметить, что в редакции, принадлежащей самому автору, было сказано: «Чашу радостей».

III. Печать.

1. Мелкая печать слепит глаза. 2. Сим удостоверяется с приложением казенной печати. 3. «Замолкли звуки дивных песен, не раздаваться им опять, приют певца угрюм и тесен, и на устах его печать». *(Лермонтов.)* 4. Периодическая печать.

Объяснить значение прилагательных в ряде выражений:

I. Твердый.

1. Твердая порода (камня). 2. Твердый характер. 3. Твердая память. 4. Твердое слово. 5. Твердое решение.

II. Темный.

1. Ночи темные, осенние. 2. Люди темные. 3. Темная это история.

III. Тесный.

1. Тесный круг (друзей). 2. Тесное помещение. 3. Тесная дружба.

IV. Горячий.

1. Горячая вода. 2. Горячее время. 3. Горячий человек. 4. Горячее сердце. 5. Горячая голова.

V. Живой.

1. Ключ живой воды. 2. «Не убитый, а живой». *(Пушкин,* «Шотландская песня»). 3. Живая беседа. 4. Живая природа. 5. Сшито на живую нитку.

VI. Прямой.

1. «Прямая дорога, большая дорога». *(И. Аксаков.)* 2. Прямой расчет. 3. Прямой ответ. 4. «Жили два брата: прямой да кривой». *(Народная сказка.)* 5. «Мужик работник был прямой». *(Крылов.)*

VII. Острый.

1. Острый нож. 2. Острое перо. 3. Острое слово.

А. Объяснить, какие выражения употреблены в точном значении, какие в переносном: 1. «Дети спят, хозяйка дремлет». 2. «Спит земля в сияньи голубом». 3. «Птичка встрепенется и поет». 4. «И запела тут стрела каленая». 5. «Только лай раздается псов сторожевых». 6. «Завистники, на что ни взглянут, подымут вечно лай». 7. «Вертит хвостом (лисица), с вороны глаз не сводит». 8. «Ты, парень, хвостом-то не верти, истинную правду сказывай». 9. «Говорит (лисица) сладко, чуть дыша». 10. «Много сладко попито-поедено, на мягких подушках полежено». 11. «Разобрали дом по бревнышку». 12. «Вишь, как его разобрало». 13. «Вот уже трещат морозы». 14. «Дело-то, видно, трещит по всем швам». 15. «Как трещит-то головушка с похмелья».

Б. Выяснить, в чем выражается ирония выражений: 1. Буря в стакане воды. 2. Гора родила мышь. 3. Секрет на весь свет. 4. Вечный мир до первой ссоры. 5. С обухом на комара.

В. Разобрать, в каком смысле могут употребляться слова:

I. закат, восход, ночь, заря, звезда, метеор, комета, луч, кровля, берег, море, океан, вершина, басня, почва, порог, болото, гайка, винт, маховое колесо, сон, пробуждение, бред, сок, лед, мед, бездна, пропасть, омут, гроза, буря, круг, бумага;

II. черный, белый, красный, серый, светлый, правый, левый, мягкий, холодный, прозрачный, горький, черствый, грязный, дорогой, тонкий, чистый, ровный;

III. тронуть, задеть, бухать, вариться, плавать, всплывать, итти ко дну, подняться, метить, водить, плести, разойтись, встретить, выковывать, выколачивать, чернить, заваривать, рубить, городить.

Г. Отметить гиперболы в обыденной речи [типа: «две капли воды» (такое сходство), «деньгами сорить», «вертится на языке», «божья коровка» (так смирен), «бежать высунувши язык», «ломиться в открытую дверь», «остаться в одной рубахе» (обнищать)].

Д. Какие эпитеты можно приложить к луне, звездам, солнцу, волне, траве, березе, осине, камню (придорожному), снегу, граду, молнии, ветру, листу (древесному), цветку (полевому), ручью, водопаду, молотку, пиле, топору, стамеске, сверлу, рубанку, сохе, бороне, плугу, серпу, веялке, трактору?..

Фразеологические работы обыкновенно присоединяются к толкованию более трудных слов и выражений, встречаемых в художественном произведении, которое читается в классе. Такие работы производятся после того, как произведение прочитано и разобрано, и после беседы о нем, если таковая, по плану занятий, должна была иметь место в классе. Приходится повторять и повторять: *фразеологические работы не находятся ни в какой связи с литературным разбором*[1]), и преподаватель пользуется лишь словесным материалом произведения для совершенно других задач, не затемняя его смысла всякими параллелями и аналогиями и не затушевывая произведенного им на класс впечатления. Фразеологические упражнения — особая, специальная работа.

В виде примера таких упражнений приводим фразеологическую обработку словесного материала, заключенного в 2 баснях Крылова.

I. Ворона и Лисица.

Уж сколько раз твердили миру,
Что лесть гнусна, вредна; но только все не впрок,
И в сердце льстец всегда отыщет уголок.

Вороне где-то бог послал кусочек сыру;
На ель Ворона взгромоздясь,
Позавтракать-было совсем уж собралась,
Да позадумалась, а сыр во рту держала.
На ту беду Лиса близехонько бежала;
Вдруг сырный дух Лису остановил:

---

1) Во второй части нашей работы («Изучение художественного произведения»), подготовляемой к печати, мы говорим о естественных границах всякого литературного комментария. Здесь же отметим только, что разрозненные объяснения текста нередко являются вредными для создания единства настроения у читателя: всякое настроение — результат многих голосов (целого хора) слабо осознанных представлений: объяснение отдельных мест, часто даже не наиболее важных в композиционном или тематическом отношении, проливает на эти места непомерно яркий свет, и они выступают навязчиво яркими пятнами.

В «Мелком бесе» Ф. Сологуба приводятся примеры чудовищных комментариев преподавателя к поэтическим произведениям. Они явно нелепы и служат признаками приближающегося безумия, но и в форме такого гротеска они казались читателю вероятными (вот каковы были типичные приемы преподавания словесника в дореволюционной средней школе!)

Лисица видит сыр — Лисицу сыр пленил.
Плутовка к дереву на цыпочках подходит;
Вертит хвостом, с Вороны глаз не сводит
И говорит так сладко, чуть дыша:
«Голубушка, как хороша!
Ну, что за шейка, что за глазки!
Рассказывать, так, право, сказки!
Какие перышки! Какой носок!
И, верно, ангельский быть должен голосок!
Спой, светик, не стыдись! Что ежели, сестрица,
При красоте такой, и петь ты мастерица!
Ведь ты-б у нас была царь-птица»!
Вещуньина с похвал вскружилась голова,
От радости в зобу дыханье сперло —
И на приветливы Лисицыны слова
Ворона каркнула во все воронье горло.
Сыр выпал — с ним была плутовка такова.

Заглавие. *Лиса* — символ хитрости; о пронырливом, двуличном человеке говорят: Лиса Патрикеевна; лисить (в народной речи) — хитрить.

Стих 1. *Твердить*—постоянно или настойчиво повторять. «Все девочка твердила мне: о нет, нас семь, нас семь». *(Козлов.)* «Затвердила сорока Якова — одно про всякого». *(Народная пословица.)* *Твердили миру* — твердили людям. «Одни я в мире (среди людей) подсмотрел святые, искренние слезы: то слезы бедных матерей». *(Некрасов.)* «Кто будет в мире прав, коль слушать клеветы» *(Крылов.)* «В море — туманы, в мире — обманы». *(Пословица.)* «С миру по нитке — голому рубаха». *(Пословица.)* «Где мир (люди), там и мы». *(Пословица.)*

Стих 2. *Лесть* — неискренние похвалы (их цель: расположить к себе нужного человека). «Лестью и душу вынимают». *(Пословица.)* «Льстец под словами, змей под цветами». *(Пословица.)* «Самый лютый и опасный зверь из ручных — льстец». (Слова греческого мудреца Биуса.) «Лесть, как кружево, плели». *(Грибоедов.)* *Гнусна* — безнравственна, гадка. Гнусом в народе называется и летучая мышь и ядовитая муха. — *Гнушаться* — чувствовать отвращение к чему-нибудь. «Гнушаюсь мнимой клеветы». *(Пушкин.)* «Так гнушаюсь зла, что жало у себя я (змея) вырвать бы дала». *(Крылов).* *Прок* — польза. «Но был ли прок в моих словах». *(Козлов.)* «В нем (в дубе) проку мало вижу я». *(Крылов.)* «Все про очки лишь мне налгали, а проку на волос нет в них». *(Крылов.)* «Кого нам хвалит враг, в том верно проку нет». *(Крылов.)* «Так хвалится иной, что служит сорок лет, а проку в нем, как в этом камне, нет». *(Крылов.)* «Чужое добро впрок нейдет». *(Пословица.)* «Много шуму — мало проку». *(Пословица.)*

Стихи 6—7. Не даром слово «ворона» в народной речи обозначает то же, что и «ротозей». Ср. «проворонить».

Стих 8. *Близехонько* (народное)—очень близко. «Заверни ко мне, я живу близехонько». *(Григорович.)* Сравни: «Мартышка, в зеркале увидя образ свой, тихохонько медведя толк ногой». *(Кры-*

лов. «Зимой, ранехонько, близ жила лиса у проруби пила в большой мороз». *(Крылов.)*

Стих 10. *Пленить(ся)* — соблазнить(ся), — покорить. «Дитя, я пленился твоей красотой: неволей иль волей, а будешь ты мой». *(Жуковский.)* «Ее краса меня пленила». *(Козлов.)*

Стих 11. *Плутовка* — хитрое, лукавое существо (иногда — резвое, своенравное). «Плутовка (плотичка), кажется, над рыбаком смеется, сорвет приманку, увернется, и хоть бы что, обманет рыбака». *(Крылов.)* «Теперя все соседи скажут: Кот-Васька—плут, Кот-Васька — вор». *(Крылов.)* «Плутовка бросила на мой стол цветы и скрылась». *(Салтыков.)*

Стих 12. *Вертеть хвостом* — у животных — выражение радости, удовольствия, сильного желания. «Барбос... увидел старую свою знакомку, Жужу, кудрявую болонку... К ней ластяся, как будто бы к родне, он с умиленья чуть не плачет, и под окном визжит, вертит хвостом и скачет». *(Крылов.)* «Вертит умом, как сорока хвостом». *(Пословица.)*

Стих 13. *Сладко.* О лести говорят: «сладкий яд».

Стих 22. *Вещуньина* — принадлежащая птице-вещунье. Намек на народное поверье, будто ворона, каркая, предвещает несчастье или, по крайней мере, неприятность. Пословицы: «Ворона мимо не каркает; ворон каркает к несчастью, ворона к ненастью». Ворона названа вещуньей и в другой басне Крылова: «Ворона и Курица».

«Вещун голосистый» иногда обозначает в поэзии и кукушку.

Стих 23. *Дыханье сперло* — захватило от волнения. «Дух в нем занялся». *(Пушкин.)* «Занялся дух — слово замерло». *(Кольцов.)*

Стих 26. *Была такова* — исчезла. Другие народные выражения, обозначающие быстрое или безвозвратное исчезновение: «поминай, как звали», «догоняй ветра в поле», «как в воду канул».

II. Щука и Кот.

Беда, коль пироги начнет печи сапожник,
А сапоги тачать пирожник:
И дело не пойдет на лад;
Да и примечено стократ,
Что кто за ремесло чужое браться любит,
Тот завсегда других упрямей и вздорней:
Он лучше дело все погубит,
И рад скорей
Посмешищем стать света,
Чем у честных и знающих людей
Спросить иль выслушать разумного совета

Зубастой Щуке в мысль пришло
За кошачье приняться ремесло.
Не знаю, завистью ль ее лукавый мучил,
Иль, может быть, ей рыбный стол наскучил
Но только вздумала Кота она просить,
Чтоб взял ее с собой он на охоту,

Мышей в амбаре половить.
«Да, полно, знаешь ли ты эту, свет, работу?»,
Стал Щуке Васька говорить:
«Смотри, кума, чтобы не осрамиться:
Недаром говорится,
Что дело мастера боится».
— «И, полно, куманек! Вот невидаль: мышей,—
Мы лавливали и ершей».
— «Так в добрый час, пойдем». Пошли, засели.
Натешился, наелся Кот
И кумушку проведать он идет:
А Щука, чуть жива, лежит разинув рот,
И крысы хвост у ней отъели.
Тут видя, что куме совсем не в силу труд,
Кум замертво стащил ее обратно в пруд.
И дельно! Это, Щука,
Тебе наука:
Вперед умнее быть
И за мышами не ходить.

Стих 1. *Коль* — если. «Коли сел, так сиди, да держись покрепче». *(Никитин.)* «Коли спорить, так уже смело, коль карать, так уж за дело, коль простить, так всей душой, коли пир, так пир горой». *(А. Толстой.)*

Стих 3. Любимое выражение Крылова (встречается в ряде басен: «Лебедь, Щука и Рак», «Квартет» и др.).

Стих 4. *Стократ* — очень много раз. «Говорили им стократ, пока не поймут и не почувствуют». *(Лесков.)*

Стих 5. *Ремесло* (от «рукомесло») — здесь в смысле: занятие, дело. «С ремеслом не пропадешь». *(Пословица.)* «Не просит ремесло хлеба, а само кормит». *(Пословица.)* Ср. у *Грибоедова:*

Когда в делах — я от веселий прячусь;
Когда дурачиться — дурачусь,
А смешивать два эти ремесла
Есть тьма искусников, я не из их числа.

Стих 9. *Посмешище света* — то, над чем все смеются. «Полно, батюшка (пускаться в пляс), — сказал сердито молодой парень, удерживая его, — эн, на старости лет дуришь, принес свою бороду на посмешище городу». *(Григорович.)*

Стих 12. *Зубастая щука.* (Ср. народное выражение: «зубаст, как щука».).

Стих 13. *Кошачье... ремесло* — занятие, дело кошки. («Такое ремесло, что от него все подполье разнесло» — говорит народ про «кошачье ремесло».)

Стих 14. *Лукавый* — суеверное представление — злой дух. «Лукавый силен» (в рассказе *Тургенева.)*

Стих 15. *Рыбный стол* — рыбная пища. (Ср. выражения: скоромный стол, постный стол и т. д.).

Стих 19. *Свет* — ласкательное слово. «Спой, светик, не стыдись». *(Крылов).*

Стих 21. *Осрамиться:* срам — стыд. (Ср. выражение «стыд и срам»).

Стих 22. Ср. «пословица недаром молвится».

Стих 23. Пословица. (Ср. с другой пословицей: «каков мастер, такова и работа».).

Стих 24. *Невидаль* — нечто невиданное, необыкновенное. Шутка: «поглядел дурак на дурака, да и плюнул: эка-де невидаль».

Стих 25. Ср. «А ерш-то ершится, в животе у щуки топорщится» (народное).

(Ерш) с царской дворней побранился...
И салакушкам шести
Нос разбил он на пути.

(Ершов, «Конек-горбунок».)

Стих 32. *Замертво* — почти мертвой. Иногда «замертво» — сразу, внезапно испустить дух. «Медведь взревел и замертво упал». *(Крылов.)* «И опричник молодой застонал слегка, закачался, упал замертво». *(Лермонтов.)*

Стих 33. *И дельно* — по делам, так и следует. «Был выгнан из дому — и дельно». *(Эртель).*

Стих 34. *Наука* — урок, выучка. «Вперед тебе, невежа, наука: не садися не в свои сани». *(Пушкин.)*

Стих 36. Ср. «Не суйся в волки с телячьим хвостом».

О составлении учащимися словарей.

Составление учащимся словарчика может преследовать разные цели и вестись разными способами; один случай: *учащийся записывает слово, которое он отыскал в печатном справочнике или в подстрочном примечании в книгах* — книги не всегда находятся под руками. Если не записать такое слово, точное значение улетучится из памяти, и когда учащемуся придется пустить его в ход, необходимо будет вновь отыскивать толкование слова в книге, а самое название ее может тоже к тому времени забыться. Такая «выпись» слова имеет свое значение и в смысле лучшего усвоения его орфограммы. Второй вид работы по составлению словаря — это *запись слов и выражений, впервые услышанных в разговоре.* Здесь требуется известная осторожность в самой записи: раньше, чем слово записать, следует переспросить говорящего, если звуковая сторона слова или его точное значение кажется составителю словарчика недостаточно ясным. Почти каждая экскурсия класса приводит к необходимости таких записей: посетили типографию, пришлось записать: «литера, «кегель» «шрифт-касса», «верстатка», «бабашка», «шпоны», «шпации», «марзан», «метранпаж», «верстка», «корректура», «брошюровка». Хорошо при описании классом (коллективной работе) посещения типографии, завода, железнодорожных мастерских, пароходной пристани и т. д. каждый раз прикладывать словарчик названий и терминов,

относящихся к данному производству или вообще отрасли труда, и сопровождать определения слов рисунками, сделанными хотя бы схематически. Иногда к старому, уже известному учащимся, слову добавляется какое-нибудь новое его значение — так, знакомство с типографской литерой (буквой) приведет к усвоению названия «очко», употребляемого не в том смысле, какой был известен учащимся раньше («очко» в разных играх). Полезно при некоторых записях делать отметки, от кого и где учащийся слышал данное название или термин:

— «Кубрик» — помещение на судне — жилая нижняя палуба, где помещаются матросы. Слышал от помощника капитана при посещении парохода.

При внесении того или иного термина, учащийся ставит сам себе вопрос: зачем это слово вносится, может ли оно встретиться мне в книгах или жизненном обиходе? *Определенно поставленная цель ведет то к расширению объема словарчика, то к его сжатию.* Допустим, что учащийся решил описать жизнь рабочих водного транспорта (жизнь моряков-матросов); для выполнения такой задачи ему нужно знать ряд терминов из морской жизни: и что значит «бьют склянки» и что такое «вахта», «лебедка», «рубка», «рупор», «сходни», «узел» (скорость во столько-то узлов), «фарватер», «бакен» и т. д. Здесь неопытный писатель-учащийся идет тем же путем, каким шли и идут выдающиеся литераторы: Эмиль Золя в процессе обдумывания «Разгрома» заносил в свою записную книжку разные военные термины; Альфонс Додэ, создавая свой роман «Джэк», часто посещал паровозные мастерские и записывал, со слов рабочих, разные названия частей паровоза, и когда мастер говорит: «отлить», «припаять», «приделать», «привертеть», «приставить» и т. д. (во франц. языке словарь специальных слов токаря по металлу и слесаря измеряется сотнями слов, специальных выражений)[1].

Могут вестись *словари и более специального характера:* словарь синонимов, словарь эпитетов, словарь рифм (нередко составляется в английских школах), словарь понравившихся учащимся образных выражений, встретившихся в книге или услышанных в живом разговоре (практикуется в школах американских). Так, преподаватель не может не учесть общего явления в наших школах: крайне скудного запаса у учащихся художественных определений предмета: дерево у них всегда большое, малое, старое (и только!), снег — глубокий (и все!), река — мелкая, широкая... Кроме того, давно отмечено, что самые определения в словаре учащихся носят в большинстве случаев характер *отвлеченный* — они ничего не рисуют, не дают образа, не являются результатом личного наблюдения, зоркости, напряженного внимания учащегося,

---

[1]) Конечно, учащимся в своих описаниях и рассказах незачем зло потреблять техническими терминами. Пристрастие к специальным словарям было зло осмеяно еще *Свифтом*: «A voyage to Brobdingang, Chapter I».

его желания уловить особенность, «индивидуальность» данного предмета или явления: у учащихся день — прекрасный, молния — ослепительная, гора — величественная, речь — блестящая, картина — красивая, книга — интересная, человек — замечательный, подвиг — удивительный... Очень мало найдется у учащихся слов, которые бы определили предмет со стороны звука, цвета, запаха, вкуса, движения, мускульных или температурных ощущений человека, т.-е. мало у него эпитетов и сравнений *чувственных*. Змея говорит у Бунина:

... Я медленно ползу—
И вот опять цвету, горю, меняюсь,
Ряжусь то в медь, то в сталь, то в бирюзу,
Где суше лес, где много пестрых листьев
И желтых мух, там пестрый жгут — змея.
Чем жарче день, чем мухи золотистей,
Тем ядовитей я...

Такое описание, такие «осязательные» черты — результат внимательнейших наблюдений, результат работы над «чувственными» определениями. Или вот описание птицы-пугача:

Он сел в глуши, в шатре столетней ели,
На яркий свет, сквозь ветви и сучки,
С безумным изумлением глядели
Сверкающие золотом зрачки.
Я выстрелил. Он вздрогнул — и бесшумно
Сорвался вниз, на мох корней витых.
Но и во мху блестят, блестят безумно
Круги зрачков, лучисто-золотых, и т. д.

Ведение «словаря эпитетов», во-первых, увеличит запас определений; во-вторых, открывая неожиданное в знакомом явлении или предмете, заставит более внимательно относиться в собственных словесных работах к выбору определений и даже приучит к более острой наблюдательности. Словарчики эпитетов ведутся таким образом. Заходит, скажем, речь, о лесе — перед классным описанием экскурсии в лес. Опрашивают класс: кто какие знает определения леса? Один скажет: темный, глухой, шумный; другой: дремучий, сырой, мрачный, и т. д. Все эти определения записываются на классной доске, а с доски в словарчики учащихся; потом каждый учащийся дополняет свой список по мере того, как встретит новые эпитеты в литературных произведениях. Так, чтение тургеневской «Поездки в Полесье» дает учащемуся определения: лес вековой, первобытный, нетронутый, неизменный, синеющий, молчаливый, высокий, могучий, грозный, неизведанный, угрюмый... В словаре, при эпитетах, заимствованных у писателей, отмечается, у какого именно писателя и в каком сочинении встретилось слово. Не мало эпитетов может доставить такому словарчику и народная песня, сказка, былина, причитание (плач). Вот вопит мать при встрече со своим сыном-рекрутом (дело происходит в старое, царское время), который перед отъездом на службу, в город, лихо катается на тройке по деревне:

Как на санках добрый молодец катается
И не вешный то ручей разливается,
Бедный рекрут слезами умывается:
Вы простите, темны лесушки, дремучие,
Вы простите, луга сенокосные,
Вы простите, поля хлебородные,
Вы простите, деревеньки садовитые,
В тех садах простите деревца сахарныи,
Ты прости меня, волость красовитая,
Ты, родимая, прости меня сторонушка,
Ты сторонушка моя гульливая,
Что гульливая, щегольливая...

Такие же отметки делаются при записи чужих образных выражений, крылатых слов, понравившихся классу или отдельному учащемуся. Эти образные выражения могут заноситься группами: записали одно, потом к нему прибавили другое, сходное по мысли, к стиху — добавили народную пословицу, поговорку, сильное удачное выражение из речи оратора-революционера, из воззвания и т. д.

Работа составления словарчиков тесно связана и с краеведением. В некоторых случаях записи слов и выражений могут послужить подспорьем при описании края или отдельного его участка. В деревне (или в городе, со слов знакомого крестьянина, достойного доверия) заносятся, например, названия элементов избы или названия надворных и хозяйственных построек: задняя изба, горница, передки, зимовка, прилуб или прируб (комнатка рядом с большой жилой избой), печной прилавок, рундук, голубец, казенка, судница (лавка для посуды), полица (полочка для посуды), кут (или красный угол), печной угол, пол (или мост), полати, подполье, чулан, стропила, конек, притолока, накат, жердняк, закута, житница, баня (иногда — баенка)... В некоторых случаях интересно записать здесь и названия частей предмета (части печи: устье, шесток, чело, загнетка, под и т. д.), а также привести названия действий, относящихся к постройкам: ставить избу, решетить, мшить и т. д.

При таких словарных работах учащийся не может не обратить внимания на картинность некоторых выражений народной речи: «выползок» (кожа, которую меняет змея; кожа, из которой она «выползает»); «отъемыш» (животное, которое отнимают от кормящей его матки), «соняшник» (трава с опущенной верхней частью) и т. д. Или в народных поговорках и пословицах: «Наше счастье комом слежалось», «Удача на крыльях, а неудача — на костылях».

Если учащимся известны названия данных предметов в литературной речи, расходящиеся с народными, то следует вести такую параллельную запись:

ручник — полотенце,
приемцы — вилка
корец — ковшик
столешник — скатерть

онуча — кухонная тряпка
босовики — туфли
сивер — холодный ветер, и т. д.[1])

При составлении словарей учащимся следует рекомендовать: 1) Вести записи в тетрадях, разбитых по буквам: несколько страничек чистой бумаги оставлять для будущих записей на А, несколько страничек на Б, и т. д. В пределах одной буквы можно не сохранять строгого алфавита.

2) Слова записываются с ударениями.

3) При словах делаются указания, откуда слово взято (из «Толкового словаря живого великорусского языка» В. Даля, или более сокращенно: «Из Даля», из «Этимологического словаря русского языка» Преображенского, из «Академического словаря» и т. д.), или кто сообщил и где записано (слышал от Игната Мякотина, 49 лет, крестьянина села Белоброхино, Вятской губернии, грамотного; записано в сельхозе Узкое, под Москвой).

4) Иногда удобнее приводить слово в целой фразе, из которой ярче выступает смысл слова.

5) В некоторых случаях запись слова сопровождается зарисовками, схематическими чертежами, цифрами, получившимися при обмере предмета.

Запись слов в алфавитном порядке — не единственно возможная; бывают записи и по гнездам слов. Приведем образцы такой записи.

Кушанья и напитки: ушник, похлебка, варя, заварка, колобок, гланьги, буза, брага, сусло...

Тут даются и обобщения: то, что хлебают, называют *хлебово;* то, что варят, — *варево;* то, что месят, — *месиво* (названия корма скота по способу приготовления: тряска, сечка, избоина)... Приводятся и названия отдельных приемов приготовления пищи: сучить пироги, скать (раскатывать) лепешки, затирать пиво...

Крестьянские работы: полка, сев, сенокос, жниво, кладиво (складывание сжатого хлеба), толо́ка (или толока̀), зажинки, пашня и т. д. Названия действий: орать, поднимать пар, бороновать, копнить сено (складывать в копны), дроворуб (рубка дров на зиму), жошка угля и т. д. Названия участков: огнище (поле

[1]) Составление таких словарей не может не сказаться и на лексической стороне работ самих учащихся, но учащиеся должны иметь в виду, что чрезмерный приток терминов народного словаря делает произведение мало понятным для читателя — чему примером могут служить некоторые стихотворения Н. Клюева. Вот его описание постройки избы:

Тепел паз, захватисты кокоры,
Крутолоб тесовый шоломок.
Будто рябью писаны подзоры,
И лудянкой выпестрен конек.
По стене, как зернь, пройдут зарубки:
Сукрест, лапки, крапица, рядки...

на месте вырубленного и сожженного леса), жнивище, ржанище, репище (где посеяна репа), поскотина (земля под выгон скота).

В связи с такого рода работами класса, в зависимости от них, находится рост активного словаря самих учащихся. Учащийся V, VI группы знает уже сравнительно много слов: он читает и *понимает* газету, читает и *понимает* популярно написанную научную книгу (например, описание путешествия), но в его собственной речи — и устной и письменной — удручающе мало слов; как на карусели, одни и те же слова повторяются, вертятся, не могут уйти из рокового круга, т. е. у учащегося при большом *пассивном* словаре (значительное количество *понятных* ему слов) очень бедный активный словарь (иначе говоря — у него очень мало *привычных* слов и выражений). Преподавателю, очевидно, нужно умудриться перетащить известный запас слов из пассивного словаря учащегося — в его активный словарь. Учащийся мог встретить новое слово в книге, мог даже занести его в свой словарчик и затем благополучно похоронить «в немом кладбище памяти своей». Преподаватель всячески борется с таким обидным забвением. При устных ответах учащегося, при исправлении учителем письменных работ, он неизменно отмечает, что такое-то слово повторилось 6—8 раз, такой-то эпитет слабо или даже неверно характеризует описываемое явление, и преподаватель рекомендует заменить эти надоедливо мелькающие слова и неточные определения другими словами, новыми, свежими, более удачными—для чего раньше всего учащемуся необходимо обратиться к своим словарчикам. Таким путем ведение словарчиков связывается с ежедневной словесной работой класса.

II. СВОБОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО УЧАЩИХСЯ

Значение и границы свободного словесного творчества.

Сочинения учащихся могут охватывать три группы работ: а) словесные работы, в которых учащиеся являются связанными материалом, им данным (пересказы в младших группах, конспекты прочитанного и выведение тезисов — в средних и старших); б) работы, в которых молодым авторам приходится считаться главным образом со своими личными наблюдениями, высказывать свои взгляды (описания природы, мастерских, фабрик; портреты и характеристика знакомых и персонажей, выведенных в литературном произведении; оценка явлений — рецензия прочитанной книги, виденной пьесы в театре, картины — в музее или на выставке), и в) работы художественного характера — построение учащимися собственного «эпоса», «лирики», «драмы». Элементы свободного творчества могут быть в работах двух групп: «б» и «в». Под свободным творчеством нельзя понимать творчество, ничем решительно не дисциплинированное. Без плана (хотя бы «рабочего»), без собирания соответствующего материала и его тщательного отбора, без работы над «сырой глиной» творчество превратится в пустую, вредную болтовню. «Свободное» творчество может отличаться от обязательных классных работ тем, что учащийся сам решает, что ему писать (выбирает тему); что он берет материал преимущественно из своих личных переживаний, наблюдений, опыта, и, наконец, в подобных работах дается больший простор фантазии. Кроме изобретательности тем («о чем писать»), учащиеся еще упражняются в изобретательности приемов построения сочинения. Цель ведения работ подобного рода: 1) дать возможность учащимся привести в порядок, в некоторую законченную систему свои переживания и вылить их в адекватную этим переживаниям словесную форму (песенка, рассказ об интересном случае, анализ совершенного поступка, рассуждение как результат раздумья над явлениями жизни, над фактами истории и т. д.); 2) избегнуть в сочинениях учащихся шаблона, банальностей, общих мест — «слепых пятен», которыми изобиловали ра-

боты учащихся старой, дореволюционной школы. От этих работ веяло глубоким равнодушием к трактуемым вопросам; учащимся было одинаково противно писать и о «значении леса», и о так называемых «лишних людях»; ему, действительно, как автору, было «все равно — страдать или наслаждаться». Вводя и культивируя в классе «свободное творчество» учащихся, преподаватель, конечно, готовит не кадры будущих вдохновенных писателей, а просто кадры людей, умеющих дать себе отчет в личных переживаниях и умеющих с любовью работать над словом. Вообще, *учащихся может интересовать не вопрос, «как стать писателем», а вопрос, «как писать»*. Такое умение пригодится им на разных жизненных поприщах. Кроме того, нельзя ни на минуту забывать и того огромного значения, какое имеет всякое творческое дело для творящего: оно сообщает силу и полноту всем его переживаниям. Наконец, творчество учащихся под влиянием литературных образцов есть один из путей проникновения в «тайну» писательского дела вообще и в частности в «тайну» литературного мастерства данного автора. «Продолжая» чужую повесть или переводя ее из формы эпической в драматическую, учащийся особенно внимательно приглядывается к излюбленной манере изображения у этого писателя, к его особым композиционным приемам (повторы, антитезы, «пародирование» и т. д.), к его языку. Система свободных сочинений не есть система, исключающая систему обязательных работ, а лишь дополняющая ее — на ряду с составлением конспектов, выведением тезисов, работами по деловой прозе могут итти и самостоятельный рассказ учащегося, составление им продолжения прочитанной повести.

Виды творчества учащихся.

Наиболее часто встречающийся в школе вид детского творчества — *внесение учащимися деталей* в известный уже детям текст, *придумывание звеньев, недостающих в данном детям рассказе* для полного замыкания психологического и логического круга. Назовем еще работу *перегруппировки материала*, например, распределение процессов создания вещи (кондитерское дело, портняжное, столярное) вокруг предметов близких и приятных детям. Дети, скажем, слышали (или читали) о работе пчел, знают о полевых работах, видели, как дома пекут хлеб и пироги, и сами, пользуясь всеми этими данными, сочиняют сказку: «Для Катюшек и Ванечек медовый пряничек» (история пряника, в которой фигурируют и полевые работы, и труд пчел, и искусство пекаря). Рассказы взрослых (или книга, словом, сведения, получаемые ребенком со стороны), собственные его наблюдения и, наконец, фантазия, стремящаяся к «правдоподобному», сливаются в одно в такой работе учащихся 1-й и 2-й групп: «Из малого гнезда в великий мир» (приключение с птенчиком, жизнь на лугу, пойман — в клетке, вырвался на волю, великий перелет через горы, моря...). Творче-

ской работой на ранней стадии словесного развития будет и циклизация, объединение ряда рассказов (сказок) об одном и том же предмете, напр., о сером волке, коте-котовиче, про зайку-длинные уши и т. д. Повторения, встречающиеся в ряде рассказов об одном и том же зверке, птице, дереве, опускаются детьми, устраняются противоречия, если они имеются, строго выдерживается раз навсегда признанный за зверьком или птицей характер (хитрый, жадный, свирепый, глупый, добрый...). Такая циклизация может происходить не только вокруг определенного действующего лица, но и вокруг определенного места действия («Непрошенные гости в огороде», «Во саду-садочке», «Ночью в лесу»...). Реальным в известной степени содержанием (полученным из книги, из расспросов или собственных наблюдений) заполняются учащимися и придуманные ими рассказы о каком-либо приключении подростка-ремесленника, корабельного юнги, молодого охотника и т. д.

История научных открытий и изобретений, о которых дети и подростки читают, может послужить для них материалом для создания рассказа на научные темы, при чем авторы оттеняют и важность известного научного или технического достижения и личную драму изобретателя, путешественника, ученого (борьбу с препятствиями, внутренние колебания, разочарование, сомнения под влиянием неудач и насмешек окружающих, победу). «Как мальчик поймал молнию» (о Вениамине Франклине); «Через четверть века» (Генрих Шлиман ребенком, под влиянием прочитанной «Илиады», дает себе слово открыть древние города — Трою и Микены, он видит как во сне далекую, забытую человечеством жизнь — и, действительно, через 25 лет откапывает эти города); «На краю света» (более яркие эпизоды из путешествия Роберта Скотта). Конечно, нужно стремиться к тому, чтобы жизнеописания деятелей революции, науки, искусств, техники велись классом на фоне определенной исторической обстановки, быта, классовых стремлений; чтобы данное изображаемое лицо было одним из многих, стремящихся к разрешению задач, поставленных историей, т. е. чтобы не получилось культа личности, оторванной от среды, от условий окружающей жизни. Темы для работ учащихся, постепенно (с 4-й группы) усложняясь, охватывают длительные периоды истории, главы из географии, физики, химии, механики и т. д. Класс сочиняет повесть о жизни и гибели Гракхов в связи с характеристикой земельной политики помещиков и древнего и нового мира; о Колумбе — в связи с историей морского дела, эволюцией корабля, значением компаса. Описания природы вплетаются в описание судьбы отдельной семьи, отдельного работника: Джони-водолаз (описание морского дна), Коля-шахтер (царство каменного угля), маленький альпийский охотник (горный мир) и т. д. Описание природы, вводимое в такой придуманный рассказ, может быть или результатом непосредственных наблюдений учащихся («Ваня-рыбак» — приключение с рыбаком-подростком, которого ранней весной сильное течение унесло в лодке к неведомому морю;

здесь описывается берег, река, лес на берегу — все места, хорошо известные молодому автору; неоднократно наблюдал он также родную реку в первые дни весеннего половодья), или результатом «воображения», опирающегося на вычитанный материал (учащиеся по книжкам или статьям в географической хрестоматии знакомились с Уралом — и им захотелось нарисовать несколько картинок лесной и горной природы, которые как бы «встают» перед ними; учащиеся вплели эти картинки в повесть о детях, которые отправились в горы отыскивать пропавшую козу — дети жили с родителями на берегу уральской горной речки). Такие описания должны отвечать двум требованиям: требованию научной достоверности (растительность на Урале, птицы, которых видели дети, «каменный хаос» — должны быть, конечно, чисто уральские: если бы дети-персонажи сочиненного рассказа по пути встретили сползающий ледник, они решительно скомпрометировали бы автора) и требованиям художественного правдоподобия: одни эпитеты подойдут для весеннего дождя, другие — для летнего с грозою и третьи — для осеннего; иначе придется определить в словах железнодорожную станцию во время прибытия дневного пассажирского поезда, чем ту же станцию ночью, станцию в большом оживленном городе и станцию в степи, в горах... Ту роль, которую раньше в рассказах для подростков играла природа, как фон события и как известный композиционный прием (лирическая интродукция, контраст с описываемым событием или, напротив, своеобразный параллелизм) теперь, с повышением интереса к заводу, как сердцу города, может заменить машина, картина производственной жизни — стозвучная и стоцветная декорация рабочей жизни. Что должно привлечь внимание молодых авторов к машине? Поражающая каждого смотрящего на машину точность, целесообразность ее конструкции, подчинение огромного целого (колоссального махового колеса, гиганта-молота, сжатого пара в исполинских котлах и т. д.) воле человека, одним легким движением пускающего в ход машину в несколько тысяч лошадиных сил, блеск металлических частей, на которых играют солнечные лучи, или свет электрических фонарей, шум урагана, «взятого на цепь», «вихря и грозы, запряженых человеком в телегу»... Интересна творческая задача осветить какую-нибудь нарисованную в рассказе сцену светом восходящего (или заходящего) солнца с переливчатыми, подвижными пятнами на земле, на крыше домов, на зелени деревьев, на лицах и одежде участвующих в рассказе людей, но не менее соблазнительной является для молодых авторов задача поставить придуманную сцену под свет льющегося из вагранки расплавленного металла...

Скажем подробнее о двух видах работ учащихся творческого характера: *художественном описании и художественном рассказе*.

Надо указать на то, что описания часто представляют очень трудное дело для ребят. По старой школьной практике описание выпадало на долю младших классов (начиная с 1-го, — описание

стола, стула, грифельной доски, перочинного ножа и т. д., т. е. предметов, хорошо известных малышам и не представляющих для них решительно никакого интереса). В хрестоматиях описания выделялись в особый (обыкновенно первый) отдел, для чего из литературных произведений выкраивались куски, содержащие в себе «чистое» (как казалось составителю хрестоматии) описание.

Это уничтожение связи части с целым, описания с рассказом, делало многие отрывки прямо непонятными: немотивированным оставался тон описания (жизнерадостный, беззаботный, подавленный, беспокойный), уничтожалось композиционное значение описания природы (параллель с переживанием персонажей повести или, наоборот, контраст, еще сильнее подчеркивающий эти переживания), затушевывалось значение природы как источника настроений человека. В настоящее время приходится вправить этот вывихнутый член «литературного тела»: описание в литературе — чаще всего элемент повествовательного произведения, и таким оно должно оставаться в творчестве учащихся.

Коснувшись этого элемента классного сочинения, следует повторять и повторять: необходимо развивать в ребятах и интерес и «вкус» к очертаниям предметов, цвету, к производимому этими предметами звуку... Нам пришлось быть свидетелями возвращения учащихся из экскурсии—они провели в лесу целый день и даже заночевали в доме лесничего, видели очень много лесных пород, смотрели, слушали... Мы как-то спросили экскурсантов: «А, ну-ка, скажите, какого цвета кора осины?» Никто не мог ответить на этот вопрос. «Шумит ли на ветру сосна?» Опять молчание. Из бересты дети в лесу понаделали себе корзинок, кузовов и т. д., но ни один из них не мог сказать, какие темные полоски идут в бересте по светлому (белому, розовому, бледно-зеленому) фону — черные, коричневые или какие-нибудь другие? Итак, необходимо раньше всего развивать в детях наблюдательность, уменье ценить удачное определение в слове цвета, очертания предмета. Наблюдательность и вновь и вновь наблюдательность необходима учащемуся при описании сценок на улице, на вокзале, базаре, пристани. Но самое описание в работах творческого характера допускается лишь как фон события, происшествия, придуманного случая (лес в рассказе о заблудившемся мальчике, река в повести о том, как рыбак спас купающегося крестьянина...). Основная работа по придумыванию есть рассказ. Учащиеся, задумав рассказ, выясняют себе его фабулу, набрасывают приблизительные его очертания (абрис), записывают действующих лиц (кто они по своему социальному положению, сколько их, как звать каждого, в какой среде и обстановке они живут и действуют — деревня, город, фабрика, копи; их личные особенности, действия и мотивы действия. Действующие лица будущего рассказа для авторов должны быть совершенно ясны: возраст, рост, черты лица (портрет), манера держаться, говорить... Потом идет работа по постепенному развитию абриса. Хорошо показать это развитие у какого-нибудь об-

разцового писателя: класс сравнивает, например, стихотворение Гаршина «Пленница» с его же расказом «Attalea princeps» или описание Кольцовым степи в письме к Белинскому с кольцовским стихотворением «Пора любви». Откуда взять самый сюжет рассказа? Лучше всего, если в выдумке учащихся будет «осколок» действительного происшествия («чистая» выдумка — дело и чрезвычайно трудное и, главное, опасное — она нередко заводит учащихся в тупик: не знает автор, как «продолжать», как «кончить»...). Интересный случай, наблюдаемый автором в классе, в семье, на улице, вычитанное в газете, полученное из живого рассказа (отца, старшего брата, учителя, знакомого) — вот материал для художественной обработки, при чем учащийся «доделывает» то, что в живом рассказе, прослушанном им, оставалось неясным, устраняет все противоречия, дорисовывает то, что в полученном материале не было дано, мотивирует поступки действующих лиц, характеризует эти лица, рисует даже их портреты («мальчик был слабый, болезненный, но с сильной волей»... — какое у него могло быть лицо? рост? походка? «Кузнец — первый силач в деревне, добродушный и откровенный» — как его изобразить в переживаемую им веселую минуту?). Учащийся обязан решить вопрос — и как говорит его герой. Преподавателя не должна огорчать «бедность выдумки» класса. Не следует забывать, что не только творчество детей и подростков, которое строгому судье-критику может показаться беспомощным, — но вся классическая литература (античность, эпоха возрождения, начало XIX века) не то что не имеет выдумки, а не хочет ее. «Она черпает свои сюжеты из истории, из саги, из готовой и очень популярной новеллы, но не выдумывает их» [1]).

Рассказ учащегося от 1-го лица является как бы главой его автобиографии — во всяком случае здесь есть все особенности произведения, в котором описываются переживания с точки зрения переживающего (немцы называют теперь такие произведения «Ich-Roman»). Есть, конечно, принципиальное различие между повестью от имени действующего лица, с которым автор не сливает своей личности (Пушкин и Гринев в «Капитанской дочке»), и романом, близким к авто-характеристике (лермонтовский «Герой нашего времени»). В первом виде «Я-повести» идет искусная стилизация, во втором — находим все особенности дневника или интимных писем [2]). Введение особого рассказчика заставит юного автора рассматривать описываемые события сквозь призму понимания и чувствования именно этого рассказчика [3]).

---

[1]) Проф. *М. Мандес*. Эстетические теории и творчество художника.

[2]) Интересные соображения по поводу «Я-романа» можно найти в книге K. Forstreyter'a, Die Ich-Erzählung. Eine Studie zu ihrer Geschichte und Technik, 1924. О «Я-романе» см. в Reallexikon d. deutschen Literaturgeschichte, т. II, Berlin, 1926/27 г., стр. 2 и 3.

[3]) Введение особого рассказчика известно уже античной литературе (Гомеру, Виргилию — у последнего знаменитый рассказ Энея).

Среди работ творческого характера может быть и работа по описанию быта. Например, дается тема: «Описать жизнь крестьянского мальчика от рождения до момента окончания школы»; при этом учащийся вводит в свой рассказ-описание приблизительно такие главы:

1. Октябрины. 2. Домашний быт. 3. Игры. 4. Обращение с людьми и животными. 5. Формы участия в трудовой жизни семьи. 6. Обыденное и праздничное в жизни деревни. 7. Впечатление от города. 8. Что вынес из школы? 9. Мечты о будущем [1]).

Теперь перейдем к литературным произведениям, чтение которых является для класса стимулирующим началом для его собственного творчества. Действие художественного произведения, как известно, выражается в том, что человек, на которого оно влияет, сам, вызывается (его влечет — «frahit», как выразился Гораций) к творчеству. Эффект художественного словесного произведения заключается в том, что он обращает читателя в творца, т.-е. пробуждает в нем такие представления и образы, которые сотнями нитей связаны с миром его воспоминаний, переживаний, жизненного опыта. Но для того, чтобы бросить читателя в поток творчества, писатель должен коснуться хорошо знакомых читателю представлений, в читателе должен возникнуть процесс апперцепции, т.-е. процесс восприятия новых представлений через старые. Восприятие художественного произведения есть пробуждение образов и представлений в нас дремавших, оформление того, что было в нас еще смутно, неопределенно. В немецкой школе, в классах, соответствующих нашим 5-й и 6-й группе, читают некоторые гетевские стихотворения на тему о любви (Liebesgedichte), например:

Лишь тот, кто знал
Свиданий жажду,
Поймет, как я страдал,
И как я стражду!..

Но учащиеся этого возраста, к счастью, не знают еще «свиданий жажду», и поэтому гетевская лирика напряженной страсти не вызывает в них отклика, — она пропадает для них! Как странно («пустой колотушкой», по словам поэта) должны звучать в классе слова гетевского арфиста (из «Вильгельма Мейстера»), полные безысходной тоски, самого черного отчаянья:

Кто не едал с слезами хлеба,
Кто слез в ночи не проливал,
Стеня на одр не упадал,
Тот вас не знает, силы неба!

и т. д.

В форме «Я-повести» написаны гетевские «Страдания молодого Вертера»; эту форму можно найти у Дефо, Свифта, Диккенса. Анатоля Франса, Л. Толстого, Достоевского, Лескова, Чехова, Горького...

[1]) *Л. Бродский, Н. Гусев, Н. Сидоров*, Русская устная словесность. Библиографический указатель, стр. 49.

Столь же чуждыми детям нашей дореволюционной школы оставались стихотворения: Пушкина «Три ключа» («В степи мирской, печальной и безбрежной...») или лермонтовское «Выхожу один я на дорогу».

Поэтому, если речь идет о литературном произведении, как о стимулирующем начале для творчества класса, то учителю, желающему предложить какое-либо стихотворение или рассказ вниманию учащихся, очевидно, надлежит предварительно поставить себе следующие вопросы:

1) Какое настроение (чувство) лежит в основе этого произведения?

2) На каких психологических предпосылках основывается его действие, и имеются ли во внутреннем мире ребенка или подростка те моменты, наличие которых необходимо для того, чтобы данное произведение проявило свою силу?

В какие формы может отлиться творчество учащихся, получающее эмоциональный толчок от прочитанного ими (разобранного) литературного произведения? Одна из таких форм чаще всего практикуется в школе. Это — составление так называемых «продолжений». Нам приходилось знакомиться с ученическими продолжениями неверовского «Ташкента — города хлебного». Читатель расстается с Мишей Додоновым в ту минуту, как мальчик-победитель прибыл в родную деревню с двумя мешками зерна. Поле жгучих страданий, поле, в точном смысле слова, усеянное мертвыми костями, десятками тысяч остывших трупов и десятками тысяч мучительно умирающих от голода и сыпняка, поле это осталось позади. Теперь перед молодым хозяином задача «мирного» строительства: нужно поднять пришедшее в крайний упадок хозяйство его семьи. Помощи ему в семье не будет — мать стара, слаба, вся остальная родня — на погосте. Мы не знаем, в какие отношения вступит он с соседями; будут ли «мужики» налаживать крестьянское дело общими, коллективными усилиями — «коммуной», или каждый возьмется за свое «личное» дело и поведет его с личным успехом и личными неудачами. Во всяком случае, Миша вырос на чужбине в борьбе с грозными препятствиями, вырос и от сознания, что дело поднятия хозяйства лежит на нем, Мише, что не на кого свалить это дело... Продолжение «Ташкента» должно представить картину героических дел этого молодого труженика поля... Обстоятельства, при которых Мише приходится приступать к решению поставленной им перед собой задачи, учащимся хорошо известны: его «натура» им ясна — они, следовательно, связаны «детерминизмом» повести, и «дополнительную главу» им написать не трудно, а главное — очень уж интересно: ведь неверовский «Ташкент» заставил их думать, рисовать себе ряд картин, и вызванное этим чтением «внутреннее движение» не прекратилось сразу после того, как читатель добрался до заключительной точки. Такое настроение читателя нередко учитывается автором романа или повести: он или обещает вернуться к дальнейшей

судьбе выведенных ими лиц (Помяловский), или в эпилоге скороговоркой рассказывает об этой судьбе (Тургенев). «Продолжения» учащихся должны вестись: 1) с сохранением характера действующих лиц, как этот характер определился в повести, 2) в обрисованной автором обстановке и, главное, 3) в стиле всего произведения. Последнее требование делает такое «продолжение» как бы завершением классного изучения того или другого писателя. Конечно, необходимо считаться с композицией произведения: есть литературные вещи, «продолжать» которые не к чему, таковы «Зимовье на Студеной» Мамина-Сибиряка, «Белый пудель» Куприна, «Кусака» Андреева... Нельзя «конец», изображаемый автором, принимать за так называемый «ложный конец» — старик-охотник в «Зимовье на Студеной» будто бы не замерз всерьез, не умер, а только заснул на морозе, к утру он подымается и бежит на лыжах в родную деревню... Пренебрежение к авторской композиции поведет к созданию «Воскресших Рокамболей»... А чириковский «Коля и Колька» может иметь свое продолжение, и даже очень любопытное: Коля и Колька — представители «белой» и «черной» кости встречаются в наши дни... Можно составить и эпилог к рассказу Телешева «Домой» (находит мальчик путь в «Рассею», в село Белое, или он затерялся в необозримых просторах Сибири?). Важно даже не разрешение вопроса, довольно по существу элементарного, — можно ли продолжать рассказ, не нарушает ли такое продолжение естественных законов, — а приходится уяснить себе цель автора, его творческую задачу. Возьмем «В бурю» Серафимовича (рассказ иначе называется «Морской волк» и «Дедко»). В одной из одесских школ учащиеся 5-й группы писали его продолжение: мальчик спасается, становится рыбаком и т. д. Но весь эпизод, составивший содержание произведения Серафимовича — великодушное самопожертвование сурового на вид «морского волка» — вполне завершен, дед погибает в волнах, — и продолжать рассказ после смерти «дедка» нет смысла — описанные в рассказе занятие рыбака и его добровольная гибель ярко характеризуют суровых тружеников моря, мальчик же играет в рассказе лишь служебную роль. Если произвольно менять точку зрения автора, его композиционный план, то рассказ потеряет свою ось и превратится в беспорядочное собрание отдельных эпизодов. Сюжетом чужого литературного произведения пользуются и заправские писатели; так, сюжет пушкинского «Медного всадника» был использован В. Брюсовым («Вариации», 1923) и современным нашим поэтом Светловым («Медный интеллигент», 1925).

Вторым видом творчества учащихся может быть исполнение работы, не завершенной автором (от него дошли только начальные главы повести) или едва лишь намеченной (записи планов будущих произведений, с некоторой характеристикой действующих лиц, обрывками диалогов — в записных книжках Чехова). Вступлением к такой работе может быть разбор, допустим, толстовских (Л. Н. Толстого) окончаний к повести Костомарова.

Приведем для примера несколько отрывочных записей Чехова, которые класс мог бы развить в небольшие очерки, юмористические рассказы или описания (род натюр-мортов).

1. «Была жажда жизни, а ему казалось, что это хочется выпить — и он выпил вина». (В одной известной нам школе 6-я группа развила эти две строки в рассказ под названием «На бульваре»).

2. «...Но не странно ли: во всем городе ни одного музыканта, ни одного оратора или выдающегося человека». (Учащиеся пишут очерк, представляющий провинциальный город 80—90-х годов: «Житье-бытье».)

3. «Бездарный ученый, тупица, прослужил 24 года, не сделал ничего хорошего, дав миру десятки таких же бездарных узких ученых, как он сам. Тайно по ночам он переплетает книги — это его истинное призвание. К нему ходит переплетчик, любитель учености. Тайно по ночам занимаются наукой». (Класс пишет рассказ: «Две жизни».)

4. «Жуйте как следует, — говорит отец. — Гуляйте после обеда. Мойтесь не комнатной, а только холодной водой». И жевали хорошо, и гуляли два часа в сутки, и умывались холодной водой, все же вышли несчастные, бездарные люди». (Тема для рассказа: «Воспитание».)

5. «Ни с кем не говорит, горло подвязано — бережет голос, но никто не слышал ни разу, как он поет». (Тема для юмористического рассказа-характеристики: «Певец»).

Иногда заметкой-записью писателя класс пользуется как концовкой к рассказу, который нужно сочинить в соответствии с этой концовкой; например, такое значение может сыграть отрывок в дневнике Чехова:

«...На катке он гонялся за Л., хотел догнать, и казалось, что это он хочет догнать жизнь, ту самую, которой уж не вернешь, и не догонишь, и не поймаешь, как не поймаешь своей тени».

Во всех этих случаях учащиеся могут ставить себе такие задачи: 1) воспользоваться интересной темой, развивши ее по-своему, или 2) постараться исполнить работу как раз в духе данного писателя, следуя его обычным композиционным построениям (общей манере изображения — концентрированной или рассеянной, натуралистической или импрессионистской и т. д.); его жанровым особенностям (трагическому уклону, дидактическому, гротескокомическому), наиболее часто встречающейся у этого писателя форме передачи (изложение в 1-м лице, в эпистолярном стиле, в виде дневников и т. д.), поэтической семантике (стараться пользоваться его эпитетами, сравнениями, метафорами...). Сюда же должно быть отнесено и развитие отдельных частей рассказа или романа, почему-либо скомканных автором; учащиеся, напр., чувствуют желание развить эпилог тургеневского романа «Рудин» (что делает Рудин в Париже? Как складываются его общественно-политические взгляды в последний период жизни? Как попал он

на баррикады?). Не мешает познакомить учащихся (если будет время) с такими опытами «продолжений», предпринимаемыми литераторами (например, со «Смертью Дмитрия Рудина» П. Муратова).

Задача второго рода редко бывает по силам учащихся: строгая стилизация («писать под Горького», «писать под Ляшко»...) требует исчерпывающего знакомства с произведениями этих писателей, а где взять в трудшколе время для столь углубленного изучения авторов? Написать «продолжение» (дополнительную главу) читаемого в классе произведения, конечно, куда легче, чем написать целое новое произведение в духе всего творчества данного писателя. Кроме того, можно вообще усомниться, будет ли творческой работой такое составление мозаики.

Наконец, третьим видом явится переделка учащимися произведения в отношении формы (переделка, напр., рассказа в драму — здесь не только перевод повествовательных эпизодов в действие, в диалог, но и отбор эпизодов, которые пригодны для драмы) и отчасти в отношении содержания (применительно, скажем, к нашей эпохе). Таким работам должен предшествовать в классе разбор чьих-нибудь серьезных опытов «переделок» подобного рода — интересно разобрать повесть Лескова «Левша» — этот удивительный образец цеховой легенды — и имевшую большой успех в Москве пьесу Е. Замятина «Блоха», представляющую собой переделку повести Лескова [1]).

Еще, может быть, интересней сравнить повествовательную вещь какого-нибудь автора (чеховский рассказ «Свадьба») с его же переделкой этой вещи в пьесу. Совершенно ясно, что далеко не всякой повести, новелле можно придать драматическую форму; например, новелла, изложенная в виде письма («Ванька Жуков» Чехова), совсем уже не подойдет к такой переделке; не поддаются инсценировке и новеллы без действий, с преобладанием (с «доминантой») психологического анализа («Смерть Ивана Ильича» Л. Н. Толстого) или «внутренними видениями» (сны действующего лица, из которых мы узнаем его прошлое, иногда всю его жизнь, напр., в чеховской новелле «Спать хочется»); к вещам, не растворимым в драматической форме, следует отнести и такие новеллы, в которых преобладает описательная (допустим, пейзажная) часть, напр., «Емеля-охотник» Мамина-Сибиряка.

Укажем еще на один вид работы, которым могли бы заинтересоваться учащиеся, — на *поэтическое углубление и развитие прочитанного отрывка*. Следует напомнить что подобной переработкой не гнушались и такие поэты, как Лермонтов (из поэтов нового времени — Бальмонт, Брюсов). Так, Бунин, воспользовался для стихотворения «Плач ночью» словами «Трактата Сангедрина»

---

[1]) Прекрасным примером умелого использования чужого мотива (в данном случае народного) может служить переделка Ильей Сельвинским («Улялаевщина», стр. 51) сказочного эпизода в эпизод эпопеи из дней гражданской войны.

(он стал известен Бунину в переводе Фруга — «Агада», издание Бялика и Равницкого): «Плачет и плачет она (столица иудейская). Плачет она по ночам. Голос плачущего ночью более отчетливо слышен. Когда человек плачет ночью, звезды плачут вместе с ним».

Вот начало этого бунинского стихотворения:

Плакала ночью вдова.
Нежно любила ребенка, но умер ребенок,
Плакал и старец-сосед, прижимая к глазам рукава,
Звезды светили, и плакал в закуте козленок.
Плакала мать по ночам,
Плачущий ночью к слезам побуждает другого,
Звезды слезами текут с небосклона ночного.
Плачет господь, рукава прижимая к очам.

В какой степени может быть творческой работа учащихся на так называемые литературные темы, т.-е. в области критики? Область эта так широка и разнообразна, что надо договориться, о каком именно ее участке идет речь. Есть критика — рассуждение (деловая проза) и критика — беллетристика. Не вызывает ни у кого сомнения, что такой жанр, как критический рассказ (К. Чуковский «Критическими рассказами» назвал свои литературные этюды) или критический роман (работы Гершензона о Печерине, Огареве и др., Л. Гросмана о Сухово-Кобылине), есть работы чисто-творческого характера и должны быть отнесены к разряду художественной литературы. Напротив, литературный обзор (обзор литературы за год, за революционное десятилетие 1917—1927), рецензия, отзыв о вышедшей литературной новинке — вид деловой прозы, насыщенной фактическим содержанием. Бывает и так, что чисто-художественный элемент вкраплен в рассуждение (у Тэна, Брандеса). Переходя к работам учащихся на литературные темы, мы тоже убеждаемся, что тут может быть работа по приведению в порядок собранного материала — вывод автора в соответствии с его общим мировоззрением и жизнечувствованием, и может быть работа творческая (участие творческой фантазии) — работа по созданию недостающих звеньев в материале, по замыканию этих звеньев в законченную общественно-психологическую картину. Предлагают учащимся ответить на вопрос: «Что за человек был Евгений Онегин?» Какие стадии работы намечаются здесь? 1) Учащиеся должны познакомиться с материалом, т.-е. внимательно прочесть пушкинский роман; 2) произвести известный отбор в материале; 3) сделать его изложение в своей работе, и 4) привести свое суждение — логический вывод из этого фактического материала, т.-е. все время итти путем рассуждения (деловая проза). Но работа «Евгений Онегин как выражение литературного стиля эпохи начала XX века» пойдет иначе, пойдет чисто-творческим путем. Необходимо раньше всего составить себе представление об этой эпохе, о «стиле» дворянского общества начала XX века и только затем брать из романа все, подтверждающее это представление, т.-е. расшить узор, контуры которого и свето-тени даны

заранее. Так строились работы, скажем, Добролюбова. Всякий понимает, что он только иллюстрировал произведениями Островского свое представление о «темном царстве». Разбор в классе какой-нибудь статьи Добролюбова приведет к уразумению учащимися творческого пути, который неизбежно должен пройти критик, переводя художественный образ на язык социологии.

Моментом, стимулирующим творчество класса, может быть, конечно, и жанровая картина (репродукция в книге, на открытом письме).

Мы относим сочинения по картинке к числу «обязательных», несвободных классных работ — учащиеся связаны содержанием картины и должны в пространственной последовательности передать это содержание: «У самого края картины мы видим домик... дальше, налево, идет дорожка, по которой идет странник; за спиной у него мешок, в руке — посох» и т. д.

К «свободным» работам должны быть отнесены только сочинения учащихся *по поводу* картины (рассказ о том, что предшествовало моменту, изображенному на картине, или что за этим моментом следует).

Это — один из видов дорисовки, иногда повествовательной интерпретации.

Вот на картине Израэльса изображена внутренность рыбацкого домика. В окно глядит море. У раскрытой настежь двери стоят две женщины и пристально смотрят вдаль. За столом сидит мальчик (лет 7) и ест что-то из миски. Класс не описывает эту картину, а дополняет ее. Учащийся так приблизительно начинает свою работу: «С утра уехал отец со старшим сыном в море. Взяли с собой невод, боченок с пресной водой и в холщевом мешке сухарей. Небо было чистое, море спокойное,— ничто не предвещало бури. Но к полудню даль потемнела, встал с запада ветер. Завыло море»... и дальше в этом же духе. Он расскажет о том, как все рыбаки поспешно возвратились к родному берегу — не досчитались только лодки рыбака Петра—не было Петра, не было и его сына. Дальше идет описание тревоги домашних: они стоят у раскрытой настежь двери и всматриваются в морскую даль; вот как-будто показалась черная точка — не лодка ли это? Нет, это лишь высокая волна... Одни учащиеся ограничатся рассказом до момента, изображенного на картине; другие пойдут дальше: рыбак Петр и его сын благополучно возвращаются домой, в их лодке бьется много серебристой рыбы. Или, напротив, волна выносит к утру на берег два трупа — в руке одного обломок весла, и т. д. Могут найтись в классе и такие, что займутся не придумыванием рассказа к картине, а ее более углубленной интерпретацией: «На картине полусвет—уже близок вечер, а рыбаков все нет. Какое угрюмое море! Какое безнадежное небо! Явственно доносятся тяжелые удары волн.. Бедные женщины беспокоятся — одна за мужа и сына, другая—за отца и брата.. Ведь они видели на своем веку столько трупов, прибиваемых волнами к берегу после бурной ночи! Вот из окна видны кресты на могилах рыбаков, погибших в море,— эти кресты поставлены на берегу, они служат маяками для оставшихся в живых; когда начинается волнение, рыбаки направляют свои лодки к тем местам, где стоят кресты, они далеко видны в море. Давно остыл обед— женщины забыли о еде, и за столом сидит только один мальчик и ложкой черпает холодную уху. Мальчику совестно и стыдно за себя: он ест, когда отцу и брату теперь, может быть, приходится очень плохо. Но что делать? Ему так хочется есть—он ведь еще маленький».

К некоторым картинам интерпретации учащихся будут заключать в себе и известный исторический материал (напр., к картинам Сурикова: «Боярыня Морозова» или «Меньшиков в Березове»).

Не всякая картина может служить темой свободного сочинения, как и, обратно, не всякое поэтическое описание может быть переведено на холст, на рисовальную бумагу. Учащиеся старших групп могут и теоретически выяснить этот вопрос, — почему так мало можно сказать по поводу шишкинских пейзажей? Почему легко зарисовать «Сенокос» Майкова и трудно одной картиной иллюстрировать стихотворение Некрасова «В полном разгаре страда деревенская»? Почему художники делали попытки (и очень удачные) изобразить и карандашом и красками то, что Гете (а с некоторым изменением — у нас Лермонтов) сказал в стихотворении «Горные вершины спят во тьме ночной», и никто не мог достаточно убедительно передать средствами пространственного искусства содержание и настроение лермонтовской элегии-пейзажа «Выхожу один я на дорогу»? Можно ли нарисовать пушкинский анчар, лермонтовскую чинару (по стихотворению «Дубовый листок оторвался от ветки родимой»...), гейневскую сосну («На севере диком стоит одиноко на горной вершине сосна»), гаршинскую пальму (из «Attalea princeps»)?

Еще один шаг — и учащийся переходит к словесному иллюстрированию прочитанного произведения — он определяет, что следовало бы иллюстрировать в этом произведении, и затем сам подробно описывает эти возможные, но еще никем не созданные картины (проекты иллюстраций к рассказам: Гаршина — «Сигнал», «Четыре дня»; Короленко — «Сон Макара», «В дурном обществе»; Чирикова — «На заре жизни»; Куприна — «Болото»; Чехова — «Каштанка»; Горького — «Дед Архип и Ленька», «Челкаш»; Серафимовича — «Лесная жизнь»; Гусева-Оренбургского — «По течению»; Сейфуллиной — «Два друга», и т. д.).

К этому же виду работ относятся и словесные проекты декораций к всевозможным инсценировкам («сцена изображает то-то и то-то»...).

Своеобразным описанием-рассуждением и описанием-характеристикой будет работа учащихся по скульптуре. Описание статуи, снимок с которой помещен в книге, ведет за собой ее оценку (изображенного лица или явления). Кто были древние летописцы и правильно ли изобразил Антокольский характер русского летописца в статуе «Пимен»? Характеристикой определенного лица и оценкой значения его деятельности будут проекты памятников выдающимся деятелям революции, техники, науки, искусства — учащиеся составляют проект памятника Владимиру Ильичу Ленину, машинисту Ухтомскому, Уатту, Луи Пастеру... (т. е. что следовало бы на таком памятнике изобразить, что написать...) [1]).

[1]) Вопросам свободного словесного творчества посвящен VI сборник «Родного языка в школе» за 1927 г., стр. 151—246 (статьи К. Ар-

Методика рассказа.

Основная форма свободного словесного творчества учащихся — рассказ. Описание (пейзаж), портрет и характеристика являются лишь элементами повествования. Начинать нужно с самых простейших случаев — предлагается учащимся описать какой-нибудь запомнившийся эпизод из их детства («Как я испугался», «Как я чуть не утонул»...), или берется какой-нибудь случай, имевший место в школе, на улице, и учащиеся придумывают мотивировку поступков («Беспризорный мальчик увел со двора собачку» — зачем он это сделал? «Старушка ни шагу не ступит без своей собачки» — как могла сложиться такая привязанность?).

Вот рассказ учащегося V группы.

Как я испугался.

Мы жили на даче. Местность была сырая, болотистая. Под окнами росла брусника—целая полянка, устланная жесткими блестящими листочками. Ягоды были еще маленькие, зеленые. Может быть, сотая из них имела на себе красное пятнышко. Хозяин дома, в котором мы жили, охотник, рассказывал мне с сестренкой, что лес, который начинался в 10—15 шагах от нашего дома, тянется на 40 верст, что в нем и птицы много и всякого зверья. Тропинка—мы видели ее из окна,—по его словам, вела через лес к деревне «Выселки». До деревни этой — верст 9. Идет дорога лесом, пересекает в одном месте ручей, в другом реку; над водой мосты сделаны. По сторонам грибы, ягоды, цветы. Мы и решили с сестренкой пойти в «Выселки». Утром как-то, не сказавши ничего старшим, пошли. Взяли по палке, да я еще положил в карман перочинный нож. Лес вначале был редкий, вырубленный; много пней, щепы. Увидели на поляне человека, который тесал бревно, но постарались пройти мимо него незамеченными. Лес становился гуще и глуше. Какая-то большая птица с шипением вылетела из куста — на него мы натолкнулись —и, почти ударившись крылом о землю, высоко взлетела и исчезла. Тропинка обозначалась довольно ясно. Вот и первый мостик через ручей. Внизу текла холодная вода, по берегам росли кусты незнакомой нам ягоды. Есть ее мы боялись, так как слышали от старших, что в лесу попадаются вредные ягоды. Прошли мостик и пошли дальше по тропинке. Все темней в лесу. Сестренка заметила недалеко от тропинки огромный гриб. Мы сорвали его. Но он оказался гнилым. Потом заметили целое грибное гнездо. Стали собирать в мою шапку. Шаг за шагом—и отошли от тропинки. Спохватились—бросились искать тропинку, да легко ли ее найти в большом-то лесу? Пошли наугад. Сосны огромные; на одной увидели белку, и хоть нам становилось уже не по себе—пугаться начали—мы полюбовались ею—вот скачет-то с ветки на ветку: ни разу не промахнулась!.. Пихты опустили сухие ветви до самой земли и окутаны паутиной, а под ними мягкий мох... «Что — спрашиваю сестренку,—если придется заночевать, ляжешь под пихту?»—«А волки?» — и на глазах слезы. Сразу засветлело (!)—полянка,—а вокруг нее деревья самые высокие, какие я только видел в этом лесу, и кусты малинника—даже в воздухе запахло малиной, и тут сразу грохот и сопенье, кусты заходили... «Боюсь, медведь!» прошептала сестренка и сама присела за кочку. Вот когда я почувствовал, что волос сам на голове может подыматься. Присел и я на коленки около сестры. Та глаза закрыла. Сколько прошло времени—не знаю, но медведь не показывался... Поси-

---

хангельского, К. Бархина, А. Вонсовича, В. Габо, В. Малаховского, М. Рыбниковой, И. Фигуровского, В. Чистякова, Е. Юрьевой).

дели мы немножко, поднялись. Нет никакого медведя! И вскоре мы услышали, как по бревнам телега едет—бросились на звук: мост через речку, и крестьянин бревно везет. Оказывается, в нашу сторону едет. Довез нас до дому. Семь верст отошли. А хозяин, когда мы ему рассказали обо всем, говорит: «Нет, в тех местах медведя не могло быть,— это дерево подгнившее упало, а вы думали — медведь!» Шапку с грибами я потерял в лесу.

Если сюжетом рассказа взят случай, имевший место в классе, в школе, в семье учащегося, или взято происшествие, описанное, скажем, *в местной газете,* словом, событие действительной жизни с живыми (многими даже известными) участниками, то *желательно несколько ослабить* этот *элемент подлинности,* стушевать слишком конкретные подробности...

Предметом рассказа учащихся может служить:

1) случай с самими учащимися,

2) эпизод, известный классу,

3) происшествие, часть которого (может быть — заключительную) учащийся наблюдал на улице,

4) переданное отцом (матерью, братом и т. д.) учащегося, его знакомым или в известных частях описанное в газете,

5) эпизод из истории (напр., из дней гражданской войны),

6) выдуманная (но правдоподобная) история.

При обработке «действительного случая» следует раньше всего выбросить все случайности и привходящие обстоятельства, «отсечь куски камня, чтобы более выпукло показать статую».

Несколько учащихся взялись сочинить рассказ о мальчике, который из города, занятого немцами, пробрался к берегу реки и переплыл ее под выстрелами часовых — он доставил отцу- партийцу какие-то важные бумаги. В газетной передаче этого случая было упоминание, что мальчик был *заика*. Эта подробность в передаче учащихся отпала: с нею ничего в рассказе не связано, она привлекает внимание читателя, в сущности, обманывая его. *Иногда* юным авторам *приходится прибегать к усилению* (Intensiwierung). В действительности, мальчик, о котором шла речь, переплыл реку, будучи незамеченным часовыми — у юных авторов он переплывает реку под выстрелами. Яркость красок усиливается: увеличивается и определенность характеров, решений, поступков действующих лиц. Мотивы поступков должны быть ясны юному автору, и такими же они покажутся читателю. Мальчик бросается переплывать реку потому, что, сознавая всю важность данного ему партийцами-подпольщиками поручения, он решает во что бы то ни стало передать отцу бумаги.

В рассказе должны быть предусмотрены главные условия места и времени действия: за городом начинается степь — место открытое: дозор увидел бы мальчика, если бы он, выбравшись из городских ворот, бросился бежать с бумагами; оставалось одно — переплыть реку.

Автор обдумывает все детали и заранее устраняет возможные противоречия: мальчик переплывает реку, но в каком виде он до-

ставит бумаги — ведь они размокнут в воде? И вот мальчик, до своего бегства из города, запасается бычачьим пузырем (или так: у него была пара таких пузырей — он учился при их помощи плавать).

Не многое может быть сказано в такой повести, но пусть рассказчик бросит беглые указания-намеки, и эти намеки, возбудив воображение читателя, вызовут «репродукцию представлений» [1]), как это бывает с удачными карандашными набросками.

Рассмотрим *стадии* в создании учащимися рассказа:

I. Учащийся получает сюжет (откуда — теперь вопроса этого касаться не будем). Тип сюжета («мальчик бежал из города, занятого немцами, к отцу-партийцу с важными бумагами») — отчасти исторический, отчасти бытовой. Автору необходимо сказать себе, что он берет из прошлого, и ему придется дополнить свои сведения об этом прошлом расспросами людей, принимавших участие в гражданской войне, и что́ он возьмет из современного быта.

II. Учащийся создает схему будущего рассказа, или план, диспозицию его приблизительно в таком духе:

1) Васька и Алешка (Васька приносит известие своему товарищу о приближении немцев).
2) Столкновения белых отрядов с отрядами рабочих.
3) Отъезд отца.
4) Товарищ отца приносит прятать важные бумаги.
5) Слухи о поголовных обысках в городе.
6) Алешка решает доставить бумаги отцу.
7) На разведке.
8) План бегства.
9) Выполнение плана.

При 8-м пункте нужно взвесить все воображаемые (или данные сюжетом) условия местности, лучше всего даже набросать на отдельной бумажке ее план: вот город, вот мост, занятый немецкими войсками, река, на том берегу лесок, дальняя дорога...

III. Далее нужно решить, какой избрать способ передачи: мальчик рассказывает об этом происшествии в кругу товарищей (рассказ идет от первого лица с соответствующим вступлением: «Вы просили меня, товарищи, рассказать вам у костра, как мне удалось бежать при немцах из города... Я рад исполнить вашу просьбу, тем более, что спать еще рано...

Еще сегодня, когда мы купались, и я вошел раздетым в воду, так ясно мне представилось пережитое...» и т. д.), или отец мальчика вспоминает о подвиге сына в кругу своих партийных товарищей, или, наконец, пойдет «от-авторское» изложение.

IV. Автору надлежит обдумать, что за характеры принимают участие в действии, какие у них внешность, голос, разговор (любимые словечки, термины профессионального характера, детская

---

[1]) *Р. Гаман.* Эстетика, М., 1913, стр. 44.

речь, акцентированная русская речь иностранцев, в данном случае немцев).

V. Само собой разумеется, что рассказ будет развиваться по принципу нарастания действия, автор доведет читателя до кульминационного пункта (часовые заметили мальчика и открыли стрельбу по реке) и потом даст разрешение всем возникающим у читателя вопросам.

VI. Когда вся «материя» рассказа готова, можно думать о расчленении его на части: главы, абзацы и, может быть, об *эпиграфе* ко всему рассказу или даже к отдельным его главам.

Эпиграфы стоит пустить в ход лишь в том случае, если учащиеся уже при разборе художественных произведений имели дело с этой особой формой поэтической интродукции (т. е. предупреждения, предсказания, заранее данного вывода), напр., уже выясняли значение эпиграфов в пушкинской «Капитанской дочке» — как эпиграфа, предваряющего всю повесть: «Береги честь смолоду», так и эпиграфов к отдельным главам [1]).

Допустим, что автор желает предпослать отдельным главам своего рассказа эпиграфы, отчасти как: а) *предварение* дальнейших событий, отчасти как: б) *выводы* из них. Когда весь рассказ уже готов, автор просматривает сборники народных песен или сборники пословиц, антологии стихов современных поэтов, может быть, подберет что-нибудь и просто по памяти из запасов известных ему лирических пьес. К I главе, где говорится о том, как мальчики, взобравшись на стоящие во дворе деревья, видят в расстилающейся за городом степи движение немецких войск, он пристраивает такой отрывок из народной песни:

Ах ты степь моя, степь Моздокская,
Далеко ты степь, протянулася:
От Саратова ты вплоть до Царицына,
Уж никто по тебе не прохаживал,
Не прохаживал и не проезживал...

К 6-й главе (Алеша решает доставить бумаги отцу) подошел бы такой отрывок:

Ах ты душечка, добрый молодец,
Удалая твоя головушка,
Ты куда, мой свет, снаряжаешься,
Во которую дальну сторону,
Во которую незнакомую?

---

[1]) Учащиеся при разборе «Капитанской дочки» разрешают и вопрос, в каком отношении находятся эти *эпиграфы* к *названиям глав*: напр., глава VI названа «Пугачевщиной», а эпиграф к ней взят такой:

Вы, молодые ребята, послухайте,
Что мы, старые старики, будем сказывать.

Или: XI глава имеет у Пушкина название «Мятежная слобода», эпиграф же ее (из басни Сумарокова) говорит о чем-то другом, читателю до прочтения всего раздела (главы) непонятном:

В ту пору лев был сыт, хоть сроду он свиреп.
— Зачем пожаловать изволил в мой вертеп?

Или:

Уж я все ночи просиживаю,
Уж я все думы передумываю,
Как одна дума с ума нейдет:
Кабы были у меня сизы крылышки,
Я воспорхнул бы, воспорхнул бы высоко,
Полетел бы я далекохонько...

и т. д.

Разбор эпиграфа может служить иногда темой особой работы (сочинения) для учащихся, напр., «Что означает эпиграф к рассказу Бунина «Господин из Сан-Франциско»: «Горе тебе, Вавилон, город крепкий!»

Творческая работа доставляет радость раньше всего самому юному творцу. «Творческое чувство» в известной степени передается и читателям этих иногда наивных, но почти всегда искренних произведений (искренними они будут тогда, когда глубоко переживаются авторами). Шекспир в лице Дездемоны дал тип слушателя искренних (в каком смысле — мы указали) рассказов, — слушателя, переживающего детское волнение. Оно сопровождается и полным перевоплощением в героя повествования. Слушая рассказ Отелло о приключениях на суше и море,

Она говорила—все это так чудно, так замечательно чудно
Так трогательно, так горестно-трогательно,
Что лучше она желала бы и не слыхать этого!..

Диалог в сочинениях учащихся.

Одним из художественных средств характеризовать человека, группу лиц, иногда целый класс является речь, диалог. У писателей старой школы отрицательные типы говорили одним языком, положительные — другим. У Тараса Скотинина, госпожи Простаковой, Митрофана — свой особый словарь, как и особый словарь у Софьи, Правдина, Стародума (в «Недоросле»), и не только словарь, но темп речи, синтаксические конструкции. В речи Пимена и в речи Григория (в «Борисе Годунове») чувствуется разница возрастов и настроений — медленная, размеренная речь и речь страстная, порывистая. Живость диалога передается не только в драматической вещи, где диалог играет первенствующую роль, но и в повести (В. Даля, Гоголя, Достоевского, Лескова, Мельникова-Печерского, Гл. Успенского, Салтыкова, Чехова), в стихотворениях (басни Крылова и Демьяна Бедного, в стихотворениях Некрасова: «В деревне», «Крестьянские дети», Генерал Топтыгин, «Эй, Иван», «Русские женщины»).

Когда автор вводит особого рассказчика, от лица которого он ведет изложение, перед ним (автором) вырастает нелегкая задача охарактеризовать этого рассказчика самой манерой передавать события, отбором слов, синтаксическими конструкциями, особыми стилистическими приемами («Повести Белкина»—у Пушкина, «Повесть о капитане Копейкине» — в гоголевских «Мертвых душах», «Очарованный странник», «Запечатленный ангел», «Левша» — у

Лескова, рассказ Короленко «В облачный день», «Человек в футляре», «Крыжовник» — у Чехова). Иногда автор одним каким-нибудь словом, ввернутым как-будто совсем некстати в разговор, или характеризует выводимое им лицо, или дает яркий набросок жанровой сцены. «Злоумышленник» Чехова — время от времени вставляет в свою бестолковую речь так раздражающее следователя слово «чаво?», — а ведь оно прекрасно определяет недоумение этого темного, запуганного человека!

У Глеба Успенского Прохор Порфирыч произносит: «перекабыльство»...

— Перекабыльство? — спрашивает чиновник.

— Да больше ничего, что одно перекабыльство.

И через страницу чиновник опять спрашивает:

— Так перекабыльство?

В выноске Успенский дает пояснение: «Слово это происходит от «кабы». Разговор, в котором «кабы» упоминается часто (кабы то, кабы другое — кабы ежели и т. д.), очевидно, разговор не дельный; таким образом, «перекабыльство» то же, что бестолковое галдение в разговоре и бессмыслица в поступках».

Выдвигая перед классом вопрос о речи и диалоге персонажей, нужно внимательно разобрать несколько характерных примеров и при чтении литературных произведений обращать внимание учащихся на речь действующих лиц:

1) лексический состав (грамматические категории — глагольные, именные);

2) источники речи (литературная речь, народно-разговорная, выражения местные, выражения из профессиональных или групповых словарей и т. д.);

3) живость, ускоренность речи (или, напротив, ее замедленность, вялость);

4) соответствие речи — индивидуальности говорящего и данным обстоятельствам (речь городничего в «Ревизоре», обращенная к Хлестакову, и его же речь, обращенная к купцам; разговор Чичикова с Маниловым и Собакевичем и его же разговор с Коробочкой);

5) эмоциональная окраска речи (гнев, испуг, недоумение, добродушная шутка, сарказм; говорит человек под хмельком, в полусознательном состоянии и т. д.);

6) любимые словечки.

Придумыванье учащимися характерных речей и диалогов может итти по разным линиям:

1) действующие лица в рассказе говорят языком, характерным для их настроений, иногда возраста (ребенок, глубокий старик), профессий;

2) один и тот же придуманный учащимися рассказ передается от имени разных лиц: напр., о крушении корабля рассказывает матрос этого парохода и пассажир-купец (о путешествии по тайге... о происшествии в горах);

3) составляют одно какое-нибудь заявление в разных тонах: сердитом, шутливом и сухом, деловом (запись в жалобной книге, рассказ-анекдот, сообщение в какое-нибудь официальное учреждение);

4) составляют какой-нибудь драматический диалог (рассказ, например, красногвардейца, участника гражданской войны) с приемом концентрации в кульминационном пункте: «Я погиб! — подумал я, — как вдруг — о, радость!..»

Учащиеся заставляют действующие лица втягиваться постепенно в клубок диалога и доводят это постепенно повышающееся настроение до высшей (предельной) точки.

Тип такого построения диалога встречается у Горбунова, Чехова, Достоевского, Бабеля и др. Например, в «Глухом городке» Успенского читаем:

Вот толпа обывателей. Она оживилась.

— Да что ж ты думаешь,— заговорило сразу несколько человек,— тут только и есть, что господь явно не покидает...

— Явно...— одтвердил хор.

— Послушайте-ка-сь, православные,—живо заговорил один из этого хора:—что было со мной. Пришло мне дело так, что ложись да помирай. Покуда у Пастуховых дело шло, все ничего—жили кое-как, а как пошло у них на раскладку, хоть вот, говорю, иди да топись... Бился, бился, туда-сюда... нет. Пришлось помирать голодной смертью. Выскочил я, не помню и что и куда, выскочил я так-то из хибарки-то, сам не знаю—не то топиться, не то давиться,— хвать!

Оживление, а затем напряженное внимание слушателей достигает на этом слове «хвать» кульминационного пункта. Успенский подчеркивает это: «Все притихли, потому что это «хвать» было произнесено удивительно весело и, очевидно, предвещало какое-то удивительное проявление божия милосердия».

«Хвать, братцы мои, а как есть передо мной на снегу два зайца»...

Рассказчик кратко повествует, как он этих двух зайцев сгреб и сволок к исправнику за полтинник... [1]).

Проблема портрета.

Представляя нам персонажей рассказа, автор обыкновенно дает читателю представление об их *наружности:* росте, пропорциях тела (короткие ноги, длинные руки и т. д.), цвете кожи, волос и, главным образом, представление о том участке тела (лице), к которому мы постоянно обращаем свои взоры, чтобы узнать, «раскусить» незнакомого человека и по мимике, по выражению глаз понять настроение, мысль, желания и человека, нам хорошо знакомого, близкого нам. Реже в рассказе идет речь о механике чело-

---

[1]) Из литературы предмета на русском языке укажем главу «Речь действующих лиц» в работе *А. И. Белецкого* «В мастерской художника слова». («Вопросы теории и психологии творчества», т. VIII, Харьков, 1923, стр. 212—235).

веческого тела (напр., как человек ходит; в народной поэзии: «походка павлиная», в лермонтовской песне о Калашникове про Алену Дмитриевну: «Ходит плавно как лебедушка»), как он стоит, сидит, о стройности или неуклюжести тела (в пословице: «выростала, как тополька», в «Мцири» о грузинке: «Стройна под ношею своей, как тополь, царь ее полей»). Иногда каким-нибудь словом или описанием движения человеческого тела мы привлекаем внимание к отдельным элементам тела. Мы говорим — «белоручка» — человек, незнакомый с трудом, и внимание слушателя привлекается к руке. У Горького в одном рассказе внимание читателя привлечено к руке парня, и автор подробно описывает эту «широкую, черную, как чугун, лапу длинной узловатой руки». У Теофила Готье есть прекрасное стихотворение «Этюд рук» (в «Эмалях и Камеях»). А. Волынский посвятил несколько глав в своей работе «Леонардо да Винчи» вопросу: «Руки на картинах великого художника». Гончаров (в «Фрегат-Палладе») описывает, как русский матрос, узнав, что скорпион — опаснейшее насекомое, с презрением босой ногой давит это с характерным шумом ползущее по земле чудовище (внимание читателя привлекается к огромной босой ноге матроса). У Золя: «Старушка так сгорбилась, будто постоянно пахала землю» (речь идет о спине). Спину называют прямой, согбенной, выгнутой, крючковатой, «как у хорта»...

Но центром внимания в большинстве случаев делается лицо. Люди полагают, что лицо может обнаружить то, что ум наш пытается скрыть. Руководством для этого служит не костный остов лица, а его выражение, иногда — окраска. При гневе лицо становится синевато-багровым; при испуге — бледным; при ощущении стыда — покрывается румянцем. Иногда автор довольствуется указанием общего впечатления, производимого лицом персонажа («открытое, честное лицо», «мужественное лицо», «бледное выразительное лицо», «серое безразличное лицо»). О лице бледном, изможденном говорят: «Как яйцо сквозит». Глаза, вообще, чрезвычайно выразительны: разнообразны их цвет, блеск, разрез, величина, даже и длина и окраска ресниц. Говорят: «хитрые глазки», «глазки-угольки» в рассказе Тургенева, умные, рысьи [1]), добрые, простодушные, злые, оловянные [2]), глубокие, доверчивые, чистые, холодные, «масляные» [3]), бархатные [4]), «голубые детские глаза,

---

1) «Всего больше страшились арестанты (в майоре) его рысьего взгляда». (Достоевский—«Записки из мертвого дома»).

2) «Всю ночь Навагину снился старый чиновник с оловянными глазами». (Чехов—«Тайна»).

3) «Глаза масляные-премасляные». (Щедрин-Салтыков — «Губернские очерки»).

4) «У нее (княжны Мери) такие бархатные глаза — именно бархатные; я тебе советую присвоить это выражение, говоря о ее глазах: нижние и верхние ресницы так длинны, что лучи солнца не отражаются в ее глазах. Я люблю эти глаза без блеска; они так мягки, они как будто тебя гладят»... (Лермонтов—«Герой нашего времени»).

очень ясные» [1]), «в глазах, точно в небе, светло» (Лермонтов), но по существу портретисты знают, что «особенности» глаза анализу поддаются с большим трудом. Этот анализ может относиться к цвету глаз, к выражению, наконец — к их движению. Тургенев пишет о Литвинове («Дым»): «Его карие с желтизной, большие выразительные глаза медленно посматривали кругом, то слегка прищуриваясь от солнца, то вдруг провожая какую-нибудь мимо проходящую фигуру». Нос, хотя мышцы его почти неподвижны, нередко тоже придает лицу определенное выражение (гордый, орлиный нос; «простодушный» мясистый нос, «унылый» опущенный нос, хищный, «задорный» вздернутый носик, «наивный» нос пуговской, «нос крючком», — отсюда и выражения: «задрать нос», «повесить нос». У Гоголя: «Видел, с каким длинным носом вышел» «Женитьба»). Наиболее совершенный механизм для придания выражения лицу сосредоточивается в губах и в области рта. «Тонкие сжатые губы» — у романистов признак сосредоточенной натуры. Надутые губы — признак плохого настроения («Федул, что губы надул?»). Гоголь даже дает такой «социальный» портрет: «Петрушка имел, по обычаю людей своего звания, крупный нос и губы» [2]). «Красные пухлые губы» — у писателей признак молодости, страсти (у Толстого, Тургенева, Горького).

Вздернутая верхняя губа у Болконской, по описанию Л. Толстого («Война и мир»), придавала ей сразу выражение недоумения, капризности и обиды. У горьковского работника («На плотах») выдаются крепкие крупные зубы, «не закрытые верхней губой, насмешливо вздернутой кверху». Мышцы, движущие ухом, у человека не велики, лишь очень немногие могут по желанию двигать ушами, и выражения: «развесить уши», «навострить уши», «у наших ушки на макушке» — взяты, очевидно, из сферы наблюдений над животными. Вместо того, чтобы поворачивать уши, «навострять», «развешивать», люди поворачивают голову в том направлении, откуда, как им показалось, доносится звук. Портретисты иногда придают значение строению уха (наружного), особенно когда рассматривают данную фигуру, как дегенеративный тип («петлистые уши» в рассказе Бунина того же названия).

Всякий знает, какое значение для облика человека имеет высокий или низкий лоб; нависшие брови [3]) и брови, разошедшиеся,

---

[1]) Горький—о парне в рассказе «Едут»..

[2]) Вот еще один гоголевский «социальный» портрет: «Черты лица его (городничего) были грубы и жестки, как у всякого, начавшего тяжелую службу с низших чинов». («Ревизор».) Тургенев о Кольцове (знаменитый портрет воронежского поэта): «В глазах его светился ум необыкновенный, но лицо у него было самое простое, русское, вроде тех лиц, которые часто встречаются у образованных самоучек из дворовых и мещан. Замечательно, что эти лица, в противность тому, что, повидимому, следовало бы ожидать, редко отличаются энергией; напротив, почти всегда носят отпечаток робкой мягкости и грустного раздумья» («Литературные и житейские воспоминания».)

[3]) Народная пословица: «Брови нависли, думы на мысли».

как крылья [1]); пухлые щеки и щеки ввалившиеся; гладкая кожа и кожа, испещренная глубокими морщинами; ровные белые зубы («хищные», «щучьи», «жемчужные») и «зубы-пеньки»; наконец, подбородок (упрямый — у Меньшикова на известной картине Сурикова, решительный — у Петра I на картине А. Бенуа, бесхарактерный — у Алексея, сына Петра I, на картине Ге). Учащимся, авторам своих собственных «рассказов», в которых выводятся всевозможные персонажи, придется хотя бы в самых общих чертах разрешить для себя проблему портрета. Для постановки этой проблемы нужно раньше всего обратиться к анализу портретов в художественных произведениях, читаемых в классе. Первое место среди них должен занять портрет Печорина в лермонтовском романе «Герой нашего времени».

Теперь я должен нарисовать его портрет.

Он был среднего роста; стройный, тонкий стан его и широкие плечи доказывали крепкое сложение, способное переносить все трудности кочевой жизни и перемены климатов, не побежденное ни развратом столичной жизни, ни бурями душевными; пыльный бархатный сюртучок его, застегнутый только на две нижние пуговицы, позволял разглядеть ослепительно-чистое белье, изобличавшее привычки порядочного человека; его запачканные перчатки казались нарочно сшитыми по его маленькой аристократической руке, и когда он снял одну перчатку, то я был удивлен худобой его бледных пальцев. Его походка была небрежна и ленива, но я заметил, что он не размахивал руками— верный признак некоторой скрытности характера. Впрочем, это мои собственные замечания, основанные на моих же наблюдениях, и я вовсе не хочу вас заставить веровать в них слепо. Когда он опустился на скамью, то прямой стан его согнулся, как будто у него в спине не было ни одной косточки; положение всего его тела изобразило какую-то нервическую слабость; он сидел, как сидит Бальзакова тридцатилетняя кокетка на своих пуховых креслах после утомительного бала. С первого взгляда на лицо его я бы не дал ему более двадцати трех лет, хотя после я готов был дать ему тридцать. В его улыбке было что-то детское. Его кожа имела какую-то женскую нежность; белокурые волосы, вьющиеся от природы, так живописно обрисовывали его бледный благородный лоб, на котором только по долгом наблюдении можно было заметить следы морщин, пересекавших одна другую и, вероятно, обозначавшихся гораздо явственнее в минуты гнева или душевного беспокойства. Несмотря на светлый цвет его волос, усы его и брови были черные—признак породы в человеке, так, как черная грива и черный хвост у белой лошади. Чтоб докончить портрет, я скажу, что у него был немного вздернутый нос, зубы ослепительной белизны и карие глаза; о глазах я должен сказать еще несколько слов.

Во-первых, они не смеялись, когда он смеялся.— Вам не случалось замечать такой странности у некоторых людей? Это признак или злого нрава, или глубокой, постоянной грусти. Из-за полуопущенных ресниц они сияли каким-то фосфорическим блеском, если можно так выразиться. То не было отражение жара душевного или играющего воображения: то был блеск, подобный блеску гладкой стали — ослепительный, но холодный; взгляд его—непродолжительный, но проницательный и тяжелый— оставлял по себе неприятное впечатление нескромного вопроса, и мог

---

[1]) У Горького: «Брови у нее (молодой бабы-резальщицы) были черные, густые и велики, точно крылья ласточки». Даже в частушках: «Брови черные дугой» и «Брови черные с отливом».

бы казаться дерзким, если б не был столь равнодушно-спокоен. Все эти замечания пришли мне на ум, может быть, только потому, что я знал некоторые подробности его жизни, и, может быть, на другого вид его произвел бы совершенно различное впечатление; но так как вы о нем не услышите ни от кого, кроме меня, то поневоле должны довольствоваться этим изображением. Скажу в заключение, что он был вообще очень недурен и имел одну из тех оригинальных физиономий, которые особенно нравятся женщинам.

Класс, если он читал весь роман и знает его героя, без труда определит, что в этом портрете, действительно, характерно для образа Печорина, и что является чертой случайной, «не типичной» (многое здесь придется отнести и просто к дворянско-литературному стилю лермонтовской среды и эпохи).

Учащимся предстоит при чтении литературных произведений: а) «проверять» представленные автором портреты — являются ли они характерными для выведенных лиц и дающими яркое представление об этих лицах, и, затем, б) творчески воспроизводить портреты там, где они не даны.

В стихотворении Некрасова «Эй, Иван!» поэтом даны два обобщающих портрета дворового:

а. Вот он весь, как намалеван,
Верный твой Иван:
Не умыт, угрюм, оплеван,
Вечно полупьян.
На желудке мало пищи,
Чуть живой на взгляд,
Не прикрыты голенищи
Рыжие торчат.
Вечно теплая шапчонка
Вся в пуху на нем,
Туго стянут сюртучонко
Узким ремешком,
Из кармана кончик трубки
Виден да кисет —
Разве новенькие зубки
Выйдут, старых нет...
б. Шапка набекрень...
Гитарист...
В Ваньке пляшут все суставы
С ног и до ушей,
Пляшут ноздри, пляшет в ухе
Белая серьга,—
Ванька весел. Ванька в духе...

Портрет «а» изображает Ивана в покое *(статическое изображение)*; портрет «б» изображает его в движении *(динамический портрет)*. Учащиеся, получив от автора определенную сумму указаний насчет наружности персонажа, могут и дополнять этот портрет, и, комбинируя указания автора в различных местах романа, рисовать новый портрет героя в жизненном положении, которое их заинтересовало, например, портрет Ивана, пьющего «ерофеич», поднесенный барином после того, как «верного» дворового сняли чуть живого с петли:

Пил детина ерофеич,
Плакал и кричал:
Хоть бы раз «Иван Мойсеич!»
Кто меня назвал!

На лице уже видна смертельная тоска, отчаяние («под сердце подступило»); оно красное, возбужденное, на глазах — слезы. Иван стучит грязным кулаком по столу — на столе штоф. В сторонке стоит прочая дворня; из двери, ведущей в барские комнаты, выглядывает сконфуженное лицо помещика («господам конфузно стало»...). Получится даже *групповой портрет*.

Среди учащихся, как и среди настоящих литераторов, замечается *два типа портретистов:* одни пишут портрет, как будто отвечают на вопросы анкеты: возраст, рост, ширина плеч и объем груди, длина рук, ног, форма головы, волосы, уши, лоб, брови, глаза, нос, губы, рот, зубы, подбородок... Другие, напротив, бегло обрисовав наружность человека, особенно заботливо подчеркивают черты, только этому лицу свойственные, черты, поражающие наблюдателя или во всяком случае хорошо запоминающиеся. Один берет все, другой — только характерное [1]); первый — «словесный фотограф», второй — «художник-портретист», более того, художник-психолог, так как изображение внешности персонажа является одним из приемов раскрытия его психологии. Учащиеся на разборе чужих произведений научаются ценить манеру рисовать образы немногими штрихами: они восхищаются этой манерой у Л. Н. Толстого; напротив, Гоголь — решает класс — в женских портретах пускается в подробности, которые не только не дают образа, но просто мешают читателю самому создать его (напр., панночки в «Вии» и «Тарасе Бульбе» [2]). Наконец, есть портретисты, которые заставляют читателя судить о наружности выведенного персонажа *по впечатлению, производимому этой наружностью на окружающих:* Елена в «Илиаде» проходит мимо троянских старейшин, и те, взглянув на нее, постигают «законность» долгой и упорной войны:

Нет, осуждать невозможно, что Трои сыны и ахейцы
Брань за такую жену и беды столь долгие терпят.
Истинно, вечным богиням она красотою подобна [3]).

---

1) Делаем выписку из работы классного портретиста второго типа: «Лицо молодого красноармейца бело-розовое с желтым пушком, иногда странно-светившимся на солнце; у носа и на носу крупные веснушки. Один глаз прищурен, красноармеец как бы постоянно подмигивает. Это придает лицу выражение добродушной хитрости».

2) Лессинг отметил (в «Лаокооне»), что Гомер избегает подробностей в описании действующих лиц: о Елене Прекрасной в «Илиаде» говорится, что у нее белые руки и чудные волосы.

3) Любопытную переделку (углубление) гомеровских строк представляет стихотворение А. Н. Майкова: «Сидели старцы Илиона». (Соч. I, 379—380). У Лермонтова (в «Трех пальмах»): «Их (полы шатров) смуглые ручки порой подымали, и черные очи оттуда сверкали» (и больше ничего не сказано о внешности тех, кто находился в шатрах).

В объем понятия «портрет» войдет и описание одежды на человеке и обуви, и здесь учащемуся нужно быть также наблюдательно-экономным в выборе предметов для описания. Один описывает: «пришел врач *в черной паре и белой глаженой рубашке*» (подчеркнутое, конечно, можно опустить), но вот «является в волисполком мужичок *в старых лаптях с подковырками*» — это нужно оставить: «подковырки» тут рисуют материальный достаток крестьянина: портной в высоких сапогах — лишнее, а помор в высоких сапогах — существенное указание; крестьянский парень в рубахе с расстегнутым воротником—деталь, может-быть, ненужная, кочегар в рубахе с расстегнутым воротником — черта почти профессиональная.

Известна *одежда-символ:* пальто с постоянно поднятым воротником, калоши и зонтик для «человека в футляре»; плед и широкополая шляпа были непременной принадлежностью студента 60-х годов (они увековечены даже на картине Ярошенко), в настоящее время в известной степени символами являются кожаная тужурка, портфель и т. д.

В такой же степени — если не больше — приходится считаться с профессиональной и классовой стороной в обрисовке самого человеческого облика: например, нельзя не обратить внимания на то, что лица людей, подвергавшихся зачастую всякого рода непогоде, становятся с годами красноватыми (моряки, сторожа, земледельцы), что пильщик, углекоп, кавалерист — военный — держатся каждый по-своему, что даже разной формы ногти будут, напр., у «белоручки» и у садовника [1].

Недопустимы портреты «субъективные», т.-е. такие, в которых якобы типичные черты нарисованы совершенно неубедительно для читателя, например, в портрете Алексея Ремизова, принадлежащем перу С. Городецкого: «Старообрядца череп (?), нос эс-эра (?), канцеляриста горб и дьякона персты».

Примерные задания для учащихся.

1) Можно ли считать портретом кольцовскую обрисовку молодца-косаря:

У меня ль плечо
Шире дедова;
Грудь высокая
Моей матушки:
На лице моем
Кровь отцовская
В молоке зажгла
Зорю красную.

---

[1]) Укажем на полезную статью: *М. Габаль.* Изображение внешности лиц. «Вопросы теории и психологии творчества», т. VIII, Харьков, 1923, стр. 190—212.

И его же обрисовку «красной девицы»:

Лицо белое —
Заря алая,
Щеки полные,
Глаза темные...

2) Дает ли «наглядное» (образное) представление об Алене Дмитриевне характеристика ее, данная Кирибеевичем (в лермонтовской «Песне о Калашникове»):

Ходит плавно, как лебедушка,
Смотрит сладко, как голубушка,
Молвит слово, соловей поет;
Горят щеки ее румяные,
Как заря на небе божием;
Косы русые, заплетеные
По плечам бегут, извиваются,
С грудью белою целуются...

3) Следует ли признать достаточной (и вполне соответствующей авторской задаче) обрисовку молодой грузинки в «Мцири»:

Держа кувшин над головой,
Грузинка узкою тропой
Сходила к берегу. Порой
Она скользила меж камней,
Смеясь неловкости своей,
И беден был ее наряд,
И шла она легко, назад
Изгиба длинные чадры
Откинув. Летние жары
Покрыли тенью золотой
Лицо и грудь ее; и зной
Дышал из уст ее и щек.
И мрак очей был так глубок,
Так полон тайнами любви,
Что думы тайные мои
Смутились...
Когда же я очнулся вновь...
Она была уж далеко:
И шла хоть тише, но легко,
Стройна под тяжестью своей,
Как тополь, царь ее полей.

4. Вчитайтесь внимательно в обобщающий «портрет» русской крестьянки в поэме Некрасова «Мороз — Красный нос» (в главе IV, начинающейся словами: «Однакоже речь о крестьянке затеяли мы...»); нравится ли вам типизирующее описание?

5. Является ли удачным такой некрасовский портрет (в «Тройке»):

Вьется алая лента игриво
В волосах твоих, черных, как ночь.
Сквозь румянец щеки твоей смуглой
Пробивается легкий пушок,
Из-под бровки твоей полугнутой
Смотрит бойко лукавый глазок...

6. Дают ли цельное представление портрет (Марфы Тимофеевны Пестовой) эти строки в тургеневском «Дворянском гнезде» (гл. I): «Черноволосая и быстроглазая даже в старости, маленькая, востроносая, Марья Тимофеевна ходила живо, держалась прямо и говорила скоро и внятно, тонким и звучным голосом». Или вот портрет музыканта Лемма (в том же романе, гл. V):

Он был небольшого роста, сутуловат, с кривовыдавшимися лопатками и втянутым животом, с большими плоскими ступнями, с бледно-синими ногтями на твердых неразгибавшихся пальцах жилистых, красных рук; лицо имел морщинистое, впалые щеки и сжатые губы, которыми он беспрестанно двигал и жевал, что, при его обычной молчаливости, производило впечатление почти зловещее; седые его волосы висели клочьями над невысоким лбом; как только что залитые угольки, глухо тлели его крошечные, неподвижные глазки; ступал он тяжело, на каждом шагу перекидывал свое неповоротливое тело. Иные его движения напоминали неуклюжее охорашивание совы в клетке, когда она чувствует, что на нее глядят, а сама едва видит своими огромными, желтыми, пугливо и дремотно моргающими глазами. Застарелое, неумолимое горе положило на бедного музикуса свою неизгладимую печать, искривило и обезобразило его и без того невзрачную фигуру; но для того, кто умел не останавливаться на первых впечатлениях, что-то доброе, честное, что-то необыкновенное виднелось в этом полуразрушенном существе.

7. Портреты больного Некрасова в тургеневском стихотворении в прозе «Последнее свидание» (т. IX, изд. Маркса).

8. Соответствуют ли характеру Калиныча и Хоря их портреты, нарисованные Тургеневым («Записки охотника», «Хорь и Калиныч»)?

9. Можно ли рассматривать портрет Базарова («Отцы и дети», гл. II), как «интродукцию» (введение) в повесть о нем?

10. Портрет Пугачева (в пушкинской «Капитанской дочке», гл II), как «интродукцию» (введение) в повесть о нем?

11. Какими чертами охарактеризован старик-дед в повести Касаткина «Галчата»?

12. Дополнить изображение внешнего облика Рудина в эпилоге тургеневского романа (Рудин на парижских баррикадах).

13. Нарисовать словами два портрета (воображаемых) Миши Додонова из повести Неверова «Ташкент — город хлебный»: 1) портрет Миши, отправляющегося в далекие края на поиски хлеба, и 2) портрет Миши, вернувшегося в родную деревню с двумя мешками зерна.

Иногда по ходу рассказа приходится подробно останавливаться на костюме персонажей (чтобы показать их богатство, вкус, щегольство или, напротив, нищету, безвкусие, сознательное пренебрежение ко всему внешнему). Бывают случаи, когда такое описание носит характер чисто этнографический или бытовой.

В былине о Дюке спорят богатыри, кто из них нарядней, богаче приоденется: здесь описание платья и обуви для сказителя — уже основная задача.

Сапожки Чурила Пленковича:

Обул сапожки-то зелен сафьян.
Носы — шило, а пята — востра,
Под пяту хоть соловей лети,
А кругом пяты хоть яйцо кати.

Лапти Дюка Степановича:

Обуто-то у его лапотцы — ты семи шелков.
И в этой лапотцы были вплетены
Каменья все—яхонты.
Да который же камень самоцветные
Стоит города всего Киева.

Шуба с удивительным (сказочным) механизмом:

И надета была у его шуба-то расхожая:
Во пуговках литы люты звери,
Да во петельках шиты люты змеи.
Да повернул-от по пуговкам,
Да заревели по пуговкам люты звери,
Да повернул Дюк-то по петелькам,
Да засвистали во петельках люты змеи,
Да от того-де реву от звериного,
И от этого-де свисту от змеиного
Да в Киеве старый и малый от земли лежит.

«Сапоги со скрипом» в частушках — верный признак материального благополучия, «лапти с подковыркой» — признак крайней бедности [1]).

Характеристика.

Характеристиками мы будем называть описание существенных признаков натуры, личности, с целью дать ее отдельным чертам, иногда как-будто даже противоположным, определенное *единство. Характеристика может быть индивидуальной* («Что за человек гоголевский Афанасий Иванович») или *групповой* («губернские и уездные чиновники», выведенные Гоголем в «Мертвых душах» и «Ревизоре»); мыслимы в характеристике и более широкие обобщения («характеристика дворянского класса в самом начале XIX века»). Составляя биографию какого-либо лица, учащийся приводит все главные факты его жизни, хотя бы эти факты и не отразились видимым образом на судьбе данного лица, как писателя, общественного деятеля. Для характеристики пригодны лишь факты, дающие ключ к пониманию личности или общественной группы, заинтересовавшей учащегося. Здесь происходит строгий отбор: такая-то черта признается случайной, и ее совершенно откидывают, а такая-то — существенной, и ее выдвигают на первый план. В биографии приводятся в хронологической последовательности факты, имевшие место в жизни данного лица — в характеристике они еще объясняются, ставятся в зависимость от особенностей

[1]) У Некрасова нищий мужичок Калистрат говорит о своей жене: «Носит лапти с подковыркою».

места и времени, в зависимость от экономических условий и общественной среды.

Что такое «типичные черты», или *существенный характер?* И. Тэн в своих «Чтениях об искусстве» блестяще объясняет это.

Существенный характер льва заключается в том, что он большое хищное животное. Вы сейчас увидите, что почти все, как физические, так и нравственные, его черты вытекают из этого характера, как из источника. Прежде всего с физической стороны, зубы наподобие резцов, пасть, как бы нарочно устроенная для того, чтобы разрывать и разжевывать добычу, органы, необходимые для хищника, питающегося живым мясом. Чтобы приводить в движение две громадные челюсти, ему необходимы страшные мышцы, и для помещения этих мышц нужны соразмерной величины височные впадины. Прибавьте к этому другие еще орудия—ужасные выпускные когти, быстрая на цыпках походка, глаза, ясно видящие и ночью, потому что ночь — лучшее время для добычи. Кроме того, все внутренние свойства как нельзя более гармонируют одно с другим; прежде всего инстинкт кровожадности, потребность свежего мяса, затем сила и нервная горячность, благодаря которым он сосредоточивает громадную массу сил в короткий момент нападения или защиты, и, как бы в противоположность этому, сонливые привычки, спокойное и угрюмое бездействие в минуты роздыха, долгие зевки после рьяных увлечений. Все эти черты проистекают из его хищнического характера, и вот потому-то мы и называем это последнее свойство существенным, или «типичным» [1]).

Все дело художественного произведения — передать как можно выпуклее и осязательнее существенный характер, т. е. характер, преобладающий в предмете. А для этого художник устраняет все черты, закрывающие этот характер, избирает между остальными те, которые лучше обнаруживают его. Таким, более усиленным, освещением одних черт и некоторым притушением других, второстепенных, достигается яркость, выразительность, типичность художественного портрета; так «сделаны» у Гоголя портреты-характеристики Манилова, Собакевича, Ноздрева, Коробочки. Подобного рода собирание типичных черт личности или общественной группы может иметь место не в одной только художественной литературе, но и в критике, в публицистике — блестящим примером этого могут служить статьи Добролюбова о «темном царстве» (этим словом критик называет весь мир общественных, семейных и личных отношений русских людей в так называемых «средних слоях» — в купеческом, мещанском, мелкочиновничьем круге).

Социологический метод изучения литературы дает возможность учащимся свои характеристики литературных персонажей ставить в связь с явлениями экономической и общественно-политической жизни. Характеристики могут быть следующих видов:

1) описание внешности людей (портрет);

2) описание определенных переживаний, свойств натуры и темперамента (психологическая характеристика);

---

[1]) *И. Тэн.* Чтения об искусстве, перев. Чудинова, 1927.

3) анализ деятельности и значения для окружающих типичных личностей (литературных персонажей) и определенных исторических деятелей.

О портрете мы говорим отдельно, литературным характеристикам посвящаем во II части нашего методического пособия [1]) особую главу. Что касается описания определенных переживаний, свойств натуры и темперамента, то такие работы могут в школе варьироваться самым разнообразным образом. Главное условие их применения — анализ переживаний, понятных и близких подростку. Нередко такого рода описания учащихся связаны с рассуждениями.

Крайне разнообразны виды психических состояний, которые могут стать предметом описания, напр.:

1. *Состояние полу-сна, полу-пробуждения:* у Л. Толстого (в «Войне и мире») тонко описана первоначальная дремота засыпания — состояние Пети Ростова с вечера перед партизанским нападением на французов, и полудремота утреннего пробуждения, когда Пьера Безухова после Бородина на постоялом дворе будит берейтор. На этом сонном, полусознательном и полубессознательном состоянии построен весь рассказ Чехова «Спать хочется».

2. *Полубредовое состояние* (дни и ночи умирающего Андрея Болконского — в «Войне и мире»).

3. *Устало-угнетенное* («Плач детей» Браунинг-Некрасова, «Песня о рубашке» — Томаса Гуда, рассказ Чехова «По делам службы») *и устало-радостное* (ученики после экзамена в выпускном классе у Гарина-Михайловского в «Гимназистах»).

4. *Состояние голода* (в «Ташкенте — городе хлебном»), *опьянения* («Сон Макара» Короленко), *ощущение холода* («Мороз» Короленко), *чувство возмущения, подавляемое разными житейскими соображениями* («Сцепщик» Серафимовича), *порыв к борьбе и свободе* («Мгновение» Короленко) и т. д.

Примеры заданий:

1) Что больше нравится чеховскому Ваньке (автору письма к дедушке, на деревню) — город или село?

2) Что отравляет жизнь Петьке и в конце концов губит его (рассказ Успенского «Петькина карьера»)?

3) Что толкает детей и подростков на путь преступления (материал в очерке Сейфуллиной «Два друга»)?

4) Каково обычное душевное состояние ребенка-няньки (материал в чеховском рассказе «Спать хочется»)?

5) Праздность и разумная работа — их влияние на детей и подростков (по повести Сейфуллиной «Правонарушители»)?

6) Что приводит некрасовского Ивана (стихотворение «Эй, Иван») к решению покончить самоубийством? (Что значат его слова: «Так, под сердце подступило...»?)

---

[1]) Подготовляется к печати.

7) Почему город калечил Петьку, а деревня лечила его? (рассказ Л. Андреева «Петька на даче»).

8) Как относятся к жизни и смерти персонажи повести Вс. Иванова «Бронепоезд № 14,69»?

9) Одинаково ли на протяжении всей повести «Шинель» относится Гоголь к Акакию Акакиевичу? Где он издевается над ним и где жалеет его?

10) Является ли достаточно мотивированным в рассказе Неверова «Горшки» решение героя рассказа — построить в деревне школу?

11) Какие переживания рабочих связаны с условиями их быта (материал — роман Бибика «К широкой дороге»)?

12) Какое впечатление на читателя из рабочей среды должен производить «Рассказ о кандалах» Н. Ляшко?

13) Достаточно ли данных указано в очерке Тургенева «Бирюк» для того, чтобы судить, в силу каких обстоятельств складывается такой характер (характер Бирюка) и чем вызываются описанные в очерке поступки Бирюка?

14) Охарактеризовать душевное состояние детей, работавших на фабриках и заводах капиталистической Европы (в начале XIX в.) по стихотворению Ел. Браунинг-Некрасова «Плач детей».

15) Как можно объяснить радость Емели-охотника (по рассказу Мамина-Сибиряка) и его внука, что охота на олененка в конце концов не удалась?

16) Охарактеризовать жизнь и характер рыбаков-поморов по очерку Серафимовича «В бурю».

17) Охарактеризовать душевное состояние человека, который сам о себе рассказывает в очерке Неверова «Хочу жить».

Скажем здесь несколько слов о так называемых *литературных характеристиках* (по существу глава, трактующая об этом, входит во II часть нашего труда).

Учащиеся получают задание: напишите характеристику главных действующих лиц в романе «Евгений Онегин» — иными словами — «соберите в одно целое и *мотивированное* типичные (типичные для класса, к которому персонажи принадлежат в определенную стадию его развития) и индивидуальные черты Онегина, Ленского, Татьяны. При этом учащиеся должны иметь в виду, что Онегина нужно всегда отличать от автора, который иногда устами своего героя [1]) высказывает свои личные взгляды и настроения — само собой разумеется, Онегин — не Пушкин, как натура, как психологический тип; Ленского же читатель знает только как *юношу*-поэта, человека еще не сформировавшегося, и вся пушкинская характеристика Ленского определяет его, главным образом, в роли поэта — сторонника определенных литературных на-

[1]) Пушкин называет Онегина: «Мой спутник странный»...

правлений [1]) и «философа». Таким образом, учащимся приходится брать материал для оценки персонажей с известным разбором, с существенными оговорками. Составляющий характеристику может иметь в виду разные задачи: задачу представить типичные черты выведенной в литературном произведении фигуры, как она представляется читателям нашего времени, и задачу — по авторской оценке изображенного представить нам идеологию самого автора (поскольку она проявилась в выборе сюжета, в подборе действующих лиц, в мотивировке событий, в характеристике, какую *он дает* своим персонажам). Можно представить оценку Татьяны с точки зрения авторского понимания этого типа, т. е. указать на те свойства Татьяны, которые делают ее героиней Пушкина [2]), и можно дать характеристику Татьяны более объективную.

Кроме обрисовки отдельных фигур в пушкинском романе, учащиеся занимаются определением основных черт целых групп (групповая характеристика). Такими группами будут:

1) представители в романе высшего дворянства,

2) представители дворянства среднего и дворяне мелкопоместные.

В старших классах (8-й и 9-й год обучения) составляется учащимися и широкая общая характеристика Евгения Онегина, как образа великосветского барина в русской литературе в связи с характеристикой других представителей дворянских верхов — Чацкого («Горе от ума») и Печорина («Герой нашего времени»).

Описание.

В старой школе описание было уделом учащихся младших классов, в большинстве случаев — описание, основанное на литературных образцах: прочли в классе описание учебной комнаты — отрывок из «Детства» Л. Толстого, помещенный в хрестоматиях, — и тут же «сочинили» описание: «Комната, в которой я приготовляю уроки», «Лес» Аксакова — могучий, сочный, удивительно разнообразный по составу деревьев, по освещению и звукам—порождал несколько десятков тощих, скучных лесов класса.

В описании различают следующие два основных вида: 1) научное (перечень главных признаков предмета или явления — оно дает исчерпывающее в существенных чертах понятие о свойствах изучаемого объекта) и 2) художественное, где преобладает уже субъективность изображения, развертываются образы, впечатления, где силен лирический элемент.

Конечно, возможно наличие художественного момента и в научном описании (у Александра Гумбольдта, И. Тэна, К. Тимиря-

---

[1]) В характеристике, даваемой Ленскому самим Пушкиным, учащиеся найдут черты и поэта-сентименталиста и поэта-романтика. Взгляды Ленского на дружбу и любовь как раз характерны для него как сентименталиста.

[2]) Пушкин о Татьяне: «Мой верный идеал».

зева...) и, наоборот, в художественном описании нередко проявляется чисто-научная достоверность («Кавказ» Пушкина, многие рыбы и птицы у С. Аксакова, «Лесная сказка» Мамина-Сибиряка, «Змея» Ив. Бунина [1]). Иногда художественное описание переходит в иносказание (аллегорию), напр., в «Утесе» Лермонтова.

Утес.

Ночевала тучка золотая
На груди утеса-великана;
Утром в путь она умчалась рано,
По лазури весело играя.
Но остался влажный след в морщине
Старого утеса. Одиноко
Он стоит; задумался глубоко,
И тихонько плачет он в пустыне...

В этой лирической пьесе есть много реального — имеются элементы научного описания:

1) Горы к ночи, как известно, заволакиваются тучами — ночлег туч на горах («Ночевала тучка... на груди утеса...»).

2) С наступлением дня (благодаря солнечному теплу) тучи расходятся — уплывают, и тогда обнажаются горные утесы (...«утром в путь она — тучка — умчалась»...).

3) Но в ранние утренние часы камни на горах еще мокры от недавно лежавших на них туманов-туч («Но остался влажный след в морщине старого утеса...»).

4) С отвесных камней влага, скопившаяся в их трещинах («морщинах»), нередко спадает каплями (...«тихонько плачет он — утес — в пустыне...») [Ср. у Байрона: «И ниц она (Гайдэ) склонилась вся в слезах; так падает дождем туман в горах». — «Дон-Жуан», п. IV, строфа 66.]

Несмотря, однако, на весь реализм изображения, «Утес» (как и всякий поэтический образ) — аллегория, любимый лермонтовский символ — символ рокового одиночества личности и мимолетности всех жизненных радостей.

---

[1]) Французский поэт Барбье описал в стихах путь крови:

Когда гонимая могучею силою кровь
Из сердца человека стремится волной,
Она катит свой изменчивый пурпур
По тысяче каналов, бороздящих тело;
Всюду она оживляет и несет плодородие.
Ногам дает силу, глазам — блеск,
А из мозга, скрытого под круглым сводом,
Рождает лучезарные молнии мысли;
Затем, когда, чувствуя угасание своей благодатной теплоты,
Она, бессильная и зараженная, возвращается в легкие,
Воздух—великий воздух—своим живительным дыханием,
Как старому Эзону, сразу возвращает ей молодость.
И вся обновленная чудесным элементом,
Богатая соком и сильная пищею,
Вот она снова сходит в дом человека,
Неся с собою и более красную, и более чистую пищу.

Перечислим здесь наиболее часто встречающиеся виды классных описаний:

1) Описание на основании литературных образцов (самый нежелательный вид работ: учащиеся повторяют чужие «слова, слова, слова», не будучи в состоянии творчески пережить их).

2) Описания под живым впечатлением (напр., сейчас же после экскурсии в лес, в поле, в деревню, в гавань...).

3) Описания с натуры (учащиеся делают «словесные этюды» в лесу, в горах, на берегу моря и т. д., записывая то, что видят — цвет воды, зелени, скал, отражение в воде разных предметов: камней, лодок, общее освещение и т. д.).

4) Описание на память (дети и подростки вообще очень редко запоминают виденные ими картины природы, как события личной жизни, напротив, у писателей и живописцев, напр., у Левитана) — это преобладающий вид описаний, вкрапленных в повесть: тургеневский охотник (т. е. сам Тургенев), слушая пение Яшки-турка («Записки охотника» — «Певцы»), вспомнил вдруг чайку на морском взморье в час заката; Короленко по памяти восстанавливает картины сибирской зимы в рассказе «Мороз», Горький — речные картины в очерке «На плотах».

5) Описание по воображению (очень часто в таких работах учащихся встречаются общие, стереотипные выражения: бурное море, темный лес, золото заката, желтеющая рожь, стоны и плач осеннего ветра, серая паутина зимних сумерек; нередки безвкусные, прямо нелепые преувеличения [1]).

Преподавателю следует обратить внимание на некоторые отдельные стороны описания.

1) Учащимся даются для описания неподвижные предметы (дома, поле, шоссе). Иногда описывается лишь общее впечатление, производимое таким предметом, иногда же преобладают детали: верстовой столб, груда камней у дороги, домик сторожа, стоящий немного в стороне от шоссе.

2) Описание движения (буря в лесу, ветер в поле, наводнение в деревне, обвал, движение лодки, поезда, самолета, стая летящих птиц, табун бегущих лошадей). Здесь в слове дается как бы кинематографическая лента.

3) Цветовая сторона (цвета, теплые, холодные тона) и освещение (наступает вечер, приближается гроза — в поле темнеет, освещение зимнее, летнее, свет молнии, костер, пожар, проехал автомобиль, «брызнувший огнями», промчался поезд, весь в искрах, в огне...).

4) Звуковая сторона (шум ветра, шопот листьев, плач вьюги, прибой волн, пение птиц, стук отдаленной телеги — езда поздней осенью по замерзшей земле, или лошади несутся по влажной, глинистой почве).

---

[1]) Тик в новелле «Die Gemälde» приводит образцы «филистерской» живописи: «утренняя заря бросает розы», «солнце опускается в море» и т. д.

5) Ощущения, даваемые органами обоняния, осязания и вкуса; моторные представления, температурные ощущения: пахнет гарью — ветер пахнул со стороны горящего леса и т. д.

6) Тон описания (спокойный: поле весной; взволнованный: ночной пожар; сочувственный: похороны красноармейца; насмешливый: картинка старого быта).

7) Позиция автора: автор стоит на вершине горы («Кавказ подо мною...») и смотрит вниз или, наоборот, находясь у подошвы горы, рассматривает гору, закидывая голову, и постепенно взглядом доходит до вершины, теряющейся в облаках.

8) Точка зрения автора: любитель природы, пейзажист, агроном, экономист, описывающие один и тот же участок.

9) Последовательность пространственная («Кавказ» Пушкина) и хронологическая («Утро» Никитина).

10) Следует считаться, конечно, и с планом описания и

11) с языком описания (эпитеты, сравнения и т. д.).

О некоторых из этих элементов мы скажем отдельно.

Серьезное внимание приходится обращать на описание научного характера, где требуется логическая последовательность изложения, ясность и точность выражений. При таких описаниях учащийся привыкает производить отбор признаков явления — отметать случайные и останавливаться на строго необходимых. Эта точность не исключает в описаниях известного элемента воображения; последнее необходимо и в построениях чисто-научных. Допустим, учащиеся совершили экскурсию в лес (в парк, в сад и т. д.) и рассматривали несколько сосенок. Все видят — одно дерево растет хорошо, весело, а другое — тихо, медленно, тоскливо. Вот и является тема для класса: «Судьба двух сосенок». Почему такой-то сосенке привольно живется, а такой-то плохо? Учащиеся строят ряд предположений: натолкнулась в почве на большой камень; повредили корешок личинки майского жука или лесной мышонок; повредило соседство какого-нибудь другого дерева (елки, скажем), растущего с южной стороны и держащего нашу сосну постоянно в тени, и т. д. Вообще нужно преподавателю всегда иметь в виду, что занятия по всем научным дисциплинам могут быть связаны с занятиями по родному языку. Возьмем опять-таки сосну. Класс говорил на уроке естествознания о сосне или наблюдал дерево весной (какие у нее почки в мае), или производил в школьном саду сосновый посев, изучал, наконец, врагов сосны, словом, сосредоточил на некоторое время свое внимание на сосне, и уроки родного языка продолжают классные изыскания в этом направлении, только, конечно, в языковой сфере: учащиеся составляют коллекцию и пишут плакат: «Сосна и что она дает», занимаются такими словесными наблюдениями: 1) какие звуки преобладают в народной пословице: «Где сосна взошла, там и красна»? 2) Какие определения более всего подходят к сосне: суровая, безмолвная, хмурая, рудая, стройная, кудрявая, смолистая, седая, высокая, красноствольная, спокойная, могучая, прямая? 3) Можно ли признать

удачным сравнение: «Сосна — северная пальма»? 4) С точки зрения свойств этого дерева можно ли назвать сосну: а) светолюбивой, б) малотребовательной, в) быстрорастущей, г) деревом-пионером?

Или, предположим, класс занят изучением дуба. Каждая запись учащегося будет работой и по родному языку. Вот он описывает сережки с мужскими и сережки с женскими цветами и молодые побеги — весенний, так называемый «Иванов» и «Ильинский», он указывает (в словах) расположение листьев на побегах, говорит о желуде, о цвете ствола, листьев, т.-е. все время имеет дело со словесным материалом. Учитель-словесник идет на помощь своему товарищу учителю-натуралисту. Он, между прочим, предлагает учащимся вопросы такого рода: «Находите ли вы правильным определения дуба: а) вековой, б) темнокудрявый, в) косматый, г) узловатый, д) раскидистый, е) густолиственный, ж) тенистый, з) могучий? Класс может заняться и придумыванием пословиц, загадок, поговорок, даже небольших песенок о дубе; разбором пословиц, уже созданных народом, вроде такой: «Держись за дубок: дубок в землю глубок»; анализом чужих стихотворений об этом дереве, напр., Н. Волкова.

Описания учащихся научного характера — отнюдь не конспект двух-трех параграфов учебника: у этих описаний нет точек соприкосновения с конспектами (см. о конспектах в этой книге). Необходимым здесь является момент «исследовательский», момент личных наблюдений и личных заключений.

От учащегося, приступающего к описанию какого-нибудь трудового процесса, какой-нибудь отдельной работы, требуется знание:

1) материалов, над которыми происходит заинтересовавшая его работа (название и элементарнейшие свойства) — нельзя сказать: «железо покоробилось», а «дерево заржавело»;

2) инструментов, посредством которых эта работа производится (их название и употребление);

3) названия действий (выковать подкову, выточить шар, выливать расплавленный чугун, притирать пробку, заклепывать котел, сваривать два куска металла, гнуть обод, тесать бревно, строгать доску и т. д.);

4) положения при работе человеческого тела (т.-е. «как стоит» и «как движется» водонос с ведром в руке, грузчик с кладью на спине, кузнец у наковальни, токарь у станка, землекоп с лопатой, сеятель, косарь, жница — нельзя «косить согнувшись» или «жать выпрямившись»);

5) эмоциональной окраски чувства работающего (тяжесть подневольной или непосильной работы: «Колесо проклятое вертится и гудит — гудит — гудит»; удаль и радость в работе осмысленной, любимой: «Весело на пашне!», «Раззудись, плечо, размахнись, рука», «Ударь, ударь, мой молот!..»).

Описывать можно только то, что изучил в той или другой степени. Золя, подготовляя свой роман «Человек-зверь», в котором говорится о быте железнодорожников, составил ряд табличек с вопросами и ответами, полученными из расспросов людей осведомленных, из книг или из личных наблюдений: а) станция, платформа, полотно дороги, стрелки, мосты; б) звуки на станции — рожки сцепщиков вагонов, свистки паровозов, звонки, шум пара, выпускаемого из локомотивов; в) световые эффекты — освещение платформы, красные и зеленые фонари, освещение пути; г) депо — его вид, устройство, отделения, служащие, рабочие; д) паровоз — его части, название и назначение; е) машинист, помощник машиниста — их обязанности, труд, образ жизни. [1])

Проблема пейзажа.

Первое требование, которое мы предъявляем к нарисованному (красками или словами) пейзажу, это — требование его *внутреннего единства*.

В описании (леса, поля, реки, вечернего освещения) — впрочем, как и в характеристике, портрете — необходимой чертой, без которой у читателя не получится цельного впечатления, является единство в изображении. У поэта, допустим, говорится о весне — о ее первых робких шагах, и в картине должны быть соответствующие указания, подготовляющие общее впечатление тишины и задумчивости:

По лощинам, звезды отражая,
Ямы светят *тихою* водой;
Журавли, друг друга окликая,
Осторожной тянутся гурьбой...

Единство характера пейзажа имеет иногда видимую причину (в большинстве же случаев — причина от зрителя или читателя скрыта). Достаточно прочесть в классе стихотворение Некрасова «Перед дождем», изменив последнюю строчку: «Ямщику денщик кричит», встречавшуюся в старых изданиях (и — увы! — даже в новом, вышедшем под редакцией К. Чуковского), на строку, действительно принадлежавшую Некрасову: «Ямщику жандарм кричит», и учащиеся прекрасно поймут ту холодную тоску, граничащую с отчаянием, которою проникнут некрасовский пейзаж.

Перед дождем.

Заунывный ветер гонит
Стаю туч на край небес,
Ель надломленная стонет,
Глухо шепчет темный лес.
На ручей, рябой и пестрый,
За листком летит листок,

[1]) См. примечания М. Эйхенгольца к роману Золя «Человек-зверь», изд. «Земли и фабрики», М., 1928, стр. 525—541.

И струей сухой и острой
Набегает холодок.
Полумрак на все ложится;
Налетев со всех сторон,
С криком в воздухе кружится
Стая галок и ворон.
Над проезжей таратайкой
Спущен верх, перед закрыт,
И «пошел!»—привстав с нагайкой,
Ямщику жандарм кричит...

И определения предметов (*заунывный* ветер, *надломленная* ель, *глухо* шепчущий лес) и описываемые действия (ветер сгоняет тучи, обрывает на деревьях последние листья, набегает сухой и острой струей холод, ложится полумрак, кружится стая ворон) — все соответствует одному определенному настроению, и в заключение, как разгадка ландшафтной загадки, — таратайка... Видны только ямщик и жандарм с поднятой в воздухе нагайкой — но кто еще поместился в этой телеге, автор не говорит: не видно со стороны: на таратайке спущен верх, перед закрыт... «Звонок звенит — и (таратайка) улетает, куда Макар телят гоняет»... Здесь между пейзажем и настроением автора (в других случаях это будет настроение персонажей повести или романа) полное соответствие — явление параллелизма...

Или вот другое место у Некрасова же — картина безысходного мужицкого горя (речь идет о старой, дореволюционной России) на сумрачном фоне зимней русской природы (в «Балете»):

Прямиком через реки, поля
Едут путники узкой тропою:
В белом саване смерти земля,
Небо хмурое, полное мглою.
От утра до вечерней поры
Все одни пред глазами картины:
Видишь, как, обнажая бугры,
Ветер снегом заносит лощины,
Видишь, как под кустом иногда
Пропорхнет эта милая пташка,
Что от нас не летит никуда
(Любит скудный наш север, бедняжка).
Или, щелкая, стая дроздов
Пролетит и посядет на ели;
Слышишь дикие стоны волков
И визгливое пенье метели...
Снежно, холодно... Мгла и туман...
И по этой унылой равнине
Шаг за шагом идет караван
С седоками в промерзлой овчине.

Это едут мужики из города, где сдали в солдаты сыновей, и везут домой страшную кладь — крестьянское горе:

Где до солнца идет за порог
С топором на работу кручина,
Где на белую скатерть дорог

Поздним вечером светит лучина,
Там найдется, кому эту кладь
По суровым сердцам разобрать,
Там она приютится, попрячется,
До другого набора проплачется.

Такой параллелизм часто встречается в народных песнях (и на это нужно указать учащимся):

1. Уж как пал туман на сине море,
   А злодей-тоска в ретиво сердце;
   Не сходить туману со синя моря,
   Уж не выйти кручине из сердца вон.
2. Из-за лесу, лесу темного,
   Из-за садику зеленого
   Выходила туча грозная,
   Туча грозная, непогожая.
   Дочь у матушки во гостях была...

(дальше идет описание ее горести).

3. Ах ты, заря ль, да ты, моя зоренька,
   Заря моя утренняя,
   Заря моя да ты все холодная.
   У меня матушка не родная,
   Не родная, не жалостливая... и т. д.
4. Туманно красное солнышко, туманно,
   Что во тумане красна солнышка не видно.
   Кручинна красная девица, печальна,
   Никто ее кручинушки не знает...

Преподаватель может указать учащимся такого рода параллелизм даже в частушках — форме, менее выдержанной, чем народная песня:

5. Раскудрявая береза,
   Ветра нет, а ты шумишь;
   Разретивое сердечко,
   Горя нет, а ты болишь.

В романе, в повести этот параллелизм является как бы «удвоенным» изображением настроения героя (чувство Лаврецкого — любовь к Лизе и весна, цветущие деревья, песни соловья; уход Рудина «в ночь», в «неизвестность» и осенняя буря на дворе). Природа может явиться в художественном произведении и контрастом переживаний действующих лиц, особым композиционным «оттенением»:

Выхожу один я на дорогу,
Сквозь туман кремнистый путь блестит,
Ночь тиха... и т. д.

и вдруг вопрос:

Что же мне так больно и так трудно?..

Или у Неверова в романе «Гуси-лебеди», после описания убийства Семена Мещерова и Синькова, крутой переход к описанию природы:

Стаями на хуторских плетнях играют воробьи, воркуют голуби. Размечтавшись в солнечной радости, высоко над степью, над живыми и убитыми, плывут облака...

Тот же резкий контраст у Гладкова («Огненный конь»). Титка бежит под выстрелами по месту, запятнанному кровью и убийствами, оглядывает поле жадными, ищущими спасения глазами, и

«ярко врезалось в память Титки голубое небо, простое и родное, и два облачка — одно большое, другое маленькое, и солнечный воздух, горящий желтым, и запах весенней солоделой земли и гниющей травы. Запомнил зеленые искорки мух, вихрившихся около него, и их струнный металлический звон. Смотрел в этот огненный воздух, плывущий заревом к горизонту, и старательно убежденно выговаривал одно и то же в бреду:

— Земля... земля... земля...»

Наконец, пейзаж или хотя бы беглое упоминание о природе нередко служит введением в художественное произведение; так, прекрасной интродукцией к «Трем ключам» Пушкина — стихотворению о быстропроходящей юности, о поэтическом вдохновении, случайность и мимолетность которого испытывает каждый художник, и, наконец, о «холодном» забвении, которое лучше всего исцеляет бурное человеческое сердце, — прекрасный интродукцией ко всему этому, повторяем, являются эпитеты в первой строке:

В степи мирской, *печальной и безбрежной...*

Или первые два стиха в «Анчаре»:

В пустыне чахлой и скупой,
На почве, зноем раскаленной...

Напомним еще хотя бы про описание весны в городе — знаменитую интродукцию к толстовскому «Воскресению»:

Как ни старались люди, собравшись в одно небольшое место несколько сот тысяч, изуродовать ту землю, на которой они жались, как ни забивали камнями землю, чтобы ничего не росло на ней, как ни очищали всякую пробивающуюся травку, как ни дымили каменным углем и нефтью, как ни обрезывали деревья и ни выгоняли всех животных и птиц,—весна была весною, даже в городе. Солнце грело, трава, оживая, росла и зеленела везде, где только не соскребли ее, не только на газонах бульваров, но и между плитами камней, и березы, тополи, черемуха распускали свои клейкие и пахучие листья, липы надували лопавшиеся почки; галки, воробьи и голуби по-весеннему радостно готовили уже гнезда, и мухи жужжали у стен, пригретые солнцем.

Ознакомиться с этой проблемой пейзажа учащимся нужно и для понимания чужих художественных произведений и для создания своего «эпоса» или «лирики», при их свободном словесном творчестве.

Пространственная последовательность и требования перспективы.

Слово не может давать одновременно восприятий целой картины или сложного длительного действия. Говорящий или пишущий принужден располагать свои мысли о предмете или явлении в известной постепенности, иначе — последовательности.

Последовательность пространственная выражается в правильном движении описывающего в его описании справа налево (A) или, наоборот, слева направо (B), без пропусков предметов или частей предметов (a, b, c, d), достойных описания:

a ← b c d — A

B — d, c b a →

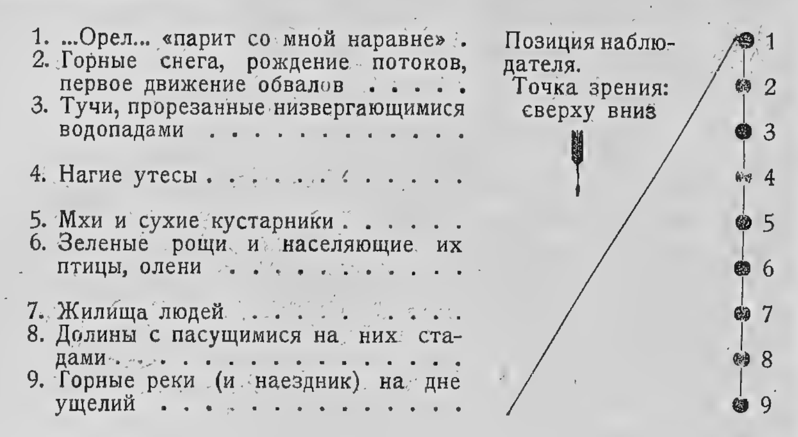
наконец — сверху вниз (с вершины горы к подошве) или же снизу вверх (от подошвы горы к вершине).

Классический пример пространственной последовательности — «Кавказ» Пушкина. Рассмотрев стихотворение с точки зрения пространственной последовательности, учащиеся схематически отмечают, как поэт располагает предметы в пространстве.

Кавказ

Кавказ подо мною. Один в вышине
Стою над снегами у края стремнины:
Орел, с отдаленой поднявшись вершины,
Парит неподвижно со мной наравне.
Отселе я вижу потоков рожденье
И первое грозных обвалов движенье.
Здесь тучи смиренно идут подо мной;
Сквозь них, низвергаясь, шумят водопады;
Под ними утесов нагие громады;
Там, ниже, мох тощий, кустарник сухой;
А там уже рощи, зеленые сени,
Где птицы щебечут, где скачут олени.
А там уж и люди гнездятся в горах,
И ползают овцы по злачным стремнинам,
И пастырь нисходит к веселым долинам,
Где мчится Арагва в тенистых брегах,
И нищий наездник таится в ущельи,
Где Терек играет в свирепом весельи.
Играет и воет, как зверь молодой,
Завидевший пищу из клетки железной;
И бьется о берег в вражде бесполезной,
И лижет утесы голодной волной...
Вотще! Нет ни пищи ему, ни отрады:
Теснят его грозно немые громады.

В стихотворении 9 ступеней, которые могут быть представлены в таком виде:



Если собрание предметов сразу видно наблюдателю, то, изображая виденное, нужно строго придерживаться *перспективы*, т. е. нужно знать, о чем упомянуть раньше (что стоит на первом плане), о чем — потом (что стоит на втором и третьем планах), что видно в естественную величину, что — в уменьшенном объеме, вследствие дальности расстояния.

Везде передо мной подвижные картины:
Здесь вижу двух озер лазурные равнины,
Где парус рыбаря белеет иногда,
За ними ряд холмов и нивы полосаты,
Вдали рассыпанные хаты,
На влажных берегах бродящие стада,
Овины дымные и мельницы крылаты.

(Пушкин.)

Прекрасно сохранена перспектива у Некрасова в «Рыцаре на час»:

От больших очертаний картины
До тончайших сетей паутины,
Что как иней к земле прилегли —
Все отчетливо видно: далече
Протянулися полосы гречи,
Красной лентой по скату прошли;
Замыкающий сонные нивы
Лес сквозит, весь усыпан листвой;
Чудны красок его переливы
Под играющей, ясной луной;
Дуб ли пасмурный, клен ли веселый —
В нем легко отличить издали;
Грудью к северу, ворон тяжелый,
Видишь, дремлет на старой ели...

Или вот пример из байроновского «Манфреда»:

Я, странствуя, зашел в такую ночь
В разрушенные стены Колизея...
Росли деревья на разбитых арках,
Чернея в синей полуночи. Звезды
Сквозь трещины руин глядели...
Стояли кипарисы за проломом
И горизонт, казалось, замыкали,
Но от стены они далеко были.

Мальчик, выведенный в сочинении класса, стоит у раскрытого окна, смотрит на улицу — что он увидит, что он может увидеть? Смотрит в щель двери... Ведь это вопросы серьезные. К постановке таких вопросов подготовляют и наблюдения учащихся «над живым пространством» и разбор художественных произведений — напр., нельзя при разборе в классе «Кавказского пленника» Л. Толстого не остановиться особенно внимательно на II главе:

Почти всю ночь не спал Жилин. Ночи короткие были. Видит — в щелке светиться стало. Встал Жилин, раскопал щелку побольше, стал смотреть. Видна ему из щелки дорога — под гору идет, направо — сакля татарская, два дерева подле нее. Собака черная лежит на пороге, коза с козлятами ходит, хвостиками подергивают. Видит из-под горы идет татарка молоденькая и т. д.

От перспективы будет, конечно, зависеть и цвет предметов:

Теплый ветер тихо веет,
Жизнью свежей дышит степь,
И курганов *зеленеет*
Убегающая цепь.
И далеко меж курганов
Темносерою змеей
До *белеющих* туманов
Пролегает путь родной.

(Фет.)

Картинка природы может быть и своеобразной концовкой рассказа, поэмы, даже фельетона в газете [1]).

Но всегда приходится соблюдать чувство меры, рассматривая пейзаж лишь как элемент рассказа, фельетона и т. д. и принимая меры к тому, чтобы суть рассказа или фельетона не потонула под «пейзажными обломками» [2]).

[1]) Напр., финал былины «Чурило и Владимир князь», поэмы Лермонтова «Демон», рассказа Андреева «О семи повешенных», рассказа-фельетона Серафимовича «Чудо».

[2]) Чехов пишет одной своей приятельнице: «Пейзаж вы чувствуете, он у вас хорош, но вы не умеете экономить, и то-и-дело он попадается в глаза, когда не нужно, и даже один рассказ совсем исчезает под массой пейзажных обломков, которые грудой навалены на всем протяжении рассказа»... (Письма А. П. Чехова, т. V, М., 1915, стр. 106—107.)

Темы для учащихся.

1. Пароход подходит к городу, расположенному на горе. Пассажиры, толпящиеся на палубе, видят...

2. Мальчик уезжает из родной деревни в город учиться. Отъехали с версту, мальчик оглянулся на покинутую деревню — видит...

3. Путешественники стали спускаться с горы — перед ними лежал неведомый поселок, расстилались пашни, дальше виднелись...

4. Говорили, что банды шевелятся в степи, почти под самым городом. Мальчики как-то вскарабкались на крышу дома и увидели...

5. Вышел я рано утром — только подымалось солнце — на балкон третьего этажа. Передо мной...

6. С моста видны были...

7. Мы вышли из лесу на поляну...

8. Чем выше подымались мы на гору, тем все резче менялась расстилающаяся картина...

9. Школьники стояли по середине длинной, чуть ли не в версту улицы, и стали смотреть вдоль улицы...

10. Крестьянин попал на городскую площадь. Осмотрелся...

Временная (хронологическая) последовательность выражается в постепенном переходе от первого (начального) момента действия к последнему, не минуя на пути ничего, достойного упоминания. В стихотворении Никитина «Ночь» описано 7 моментов:

Оделося сумраком поле (1). На темной лазури сверкает
Гряда облаков разноцветных (2). Бледнея заря потухает (3).
Вот вспыхнули яркие звезды на небе, одна за другою (4),
И месяц над лесом сосновым поднялся, как щит золотой (5);
Извивы реки серебристой меж зеленью луга блеснули (6).
Вокруг тишина и безлюдье: и поле и берег уснули (7).

В «Утре» Никитина 12 моментов (учащиеся сами могут открыть их). Само собой разумеется, что в описаниях может быть не только пространственная последовательность, но и временная: «Кое-где лежат в лесу огромные стволы (1) сначала высохших, (2), потом подгнивших у корня и, наконец, (3) сломленных бурею дубов, лип, берез и осин». Установление моментов последовательно легко произвести, работая над каким-нибудь повествовательным произведением или его частью (разделом), например, в «Евгении Онегине» можно взять для такого установления песню I, строфу XXXV, п. II, стр. XXVШ, п. IV, стр. X, п. V, стр. I и т. д. Подобно тому, как в описании можно итти сверху вниз или снизу вверх — все зависит от позиции автора, — так и в повествовательном произведении клубок истории ведет от детства персонажей к их старости или от старости (или зрелого возраста) к детству («обратное бытие», как выразился П. Вяземский) — прием, часто практикуемый Л. Толстым, — «и вспомнил он...» (в «Севастопольских рассказах», в «Войне и мире»).

Цвет предметов и освещение.

Большое значение при описании предметов имеет правильное указание их цвета, оттенков цвета, смеси цветов, встречаемых в окраске. Для того, чтобы быть колористом в описании, нужно научиться, во-первых, видеть цвета в описываемом предмете, во-вторых, уметь в слове передать их всевозможные сочетания.

Легче всего называть отдельные цвета, не смешивая их: красный, красноватый (с оттенком красного), белый, беловатый и т. д.

Даль глубоко прозрачна, чиста,
Месяц полный плывет над дубровой,
И господствуют в небе цвета
Голубой, беловатый, лиловый.

(*Некрасов.*)

Затем по сложности идет обрисовка самого характера цвета: тускло-синий, бледно-розовый, мертвенно-серый...

Падает синий туман на долину,
Красное солнце зашло вполовину,
И показался с другой стороны
Очерк безжизненно-бледной луны.

(*Некрасов.*)

1. Даль синевато-серая. (*Мамин-Сибиряк.*)
2. Дым изумрудно-светлый. (*Бальмонт.*)
3. Закат перламутрово-алый. (*Бальмонт.*)
4. Восход янтарно-розовый. (*Фофанов.*)
5. Месяц бледно-серебристый. (*Огарев.*)
6. Облако грязно-серое. (*Лесков.*)
7. Море густо-синее. (*Бунин.*)
8. Щепки золотисто-белые. (*Тургенев.*)

Наконец, описывающий уподобляет цвет какого-либо предмета цвету камней, металлов, жидкостей, освещенных солнцем или искусственным светом... Он заносит в свое описание и переливы цветов, смену одного цвета другим.

Змея говорит у Бунина:

И вот опять цвету, горю, меняюсь,
Ряжусь то в медь, то в сталь, то в бирюзу.

Есенин описывает осень:

Тихо льется с кленов листьев медь.

Задания для учащихся.

1. Какого цвета бывает скошенная, но еще не высохшая трава? старое сено? подмокшее на поле сено? верхний слой старой соломы на крыше?

2. Какого цвета и оттенков бывает мох?

3. «Когда волнуется *желтеющая* нива»... О каком времени года идет здесь речь? «*Бледно-розовые* нивы»... Какое время дня?

4. «...Прячется в саду *малиновая* слива»... О каком времени года здесь говорится? «Слива, *покрытая свинцовым налетом*»?

5. «Ландыш *серебристый*»... Правильно ли определен его цвет? «Ландыш восковой»?

6. «Лиловый подорожник с чуть розовым пухом»?

7. Васильки ярко-синие на солнце и краснеющие под вечер.

8. Рубиновая вишня? Гранатовая вишня?

9. Малиновый репей? Алый репей?

10. Месяц зеркальный? Перламутровый? Луна «мертвенно-бледная»? Звезда семицветная?

11. Лиловые горы в тумане?

12. Волна зажглась тусклым фосфорическим светом?

13. Дым мягко белел на туманнном небе?

14. Какого цвета яблоко, груша, кочан капусты, каких цветов и с какими оттенками бывает спелый виноград, ягода рябины (летом, осенью), черники, голубики, ягоды можжевельника, чешуя только-что пойманной рыбы, осенние листья, молодая крапива, снег на закате солнца, ворона, сорока, чиж, перья в хвосте петуха, ящерица, уж, вино в граненом стакане, куски гранита, лабрадора, мрамора, крылышки навозного жука, стрекозы, кузнечика, только что вылитый в формы расплавленный чугун, кипящее масло, поверхность нефтяной лужи, мыло для стирки белья?

15. Описать цветок белены, «зверобой», «цветок-замарашку», ковыль-траву, вьюнок.

16. Описать (по цвету) какой-нибудь букет высушенных цветов и травы.

17. Описать (по цвету) несколько камней из груды щебня, приготовленного для мощения улицы.

18. Описать перламутровую раковину.

19. Описать печь с горящими дровами (угли в печке, перед тем, как зыкрывают трубу).

20. Описать какой-нибудь мех.

21. Определить цвет доски — сырой, высушенной и долго лежавшей на солнце (сосновой, дубовой).

22. Описать (по цвету) ствол березы, осины и сосны.

23. Описать тающий снег (в начале весны) ранним утром и днем, на солнце.

24. Описать (по цвету) камешки на дне быстро текущего ручья.

25. Описать оконные стекла горящего дома.

26. Описать клен (или дуб) поздней осенью.

27. Описать какой-нибудь ковер.

28. Описать реку рано утром (перед восходом солнца), в полдень, в сумерки, ночью (лунной).

При описании необходимо считаться с *освещением* картины.

От освещения зависит самая «красота», выразительность вещей. В народной песне:

Дорогой мой камешек возлюбленный.
Залежался ты, мой камень, на крутой горе,
На крутой горе, на сырой земле.
Не в атласе лежишь ты, не в бархате,
И не в той-то лежишь дорогой камке:
Ты лежишь, камень, против солнышка,
Против батюшки светла месяца.

Класс изображает, допустим, лес, но, приступая к описанию, он должен выяснить, в какое время дня берется этот лес — лес утром (весенним, зимним), в полдень, в вечерние сумерки или ночью; лес при солнечном свете, лес в пасмурную погоду и т. д. Учащийся сказал: «Выглянуло солнце» — и сейчас же картина, им рисуемая, должна преобразиться: засверкала роса, блеснула смола на стволе сосны, «затеплилась, как свеча» береза и т. д. «Солнце зашло» — и опять сильная перемена декорации. Когда класс встречает описание у какого-нибудь писателя или сам дает описание, он всегда спрашивает себя, при каком освещении изображены эти предметы.

Посмотри, какая мгла
В глубине долин легла.
Под ее прозрачной дымкой
В сонном сумраке ракит
Тускло озеро блестит.
Бледный месяц невидимкой
В тесном сонме сизых туч
Без приюта в небе ходит
И сквозя на все наводит
Фосфорический свой луч.

(*Полонский.*)

Или:

Пруд, как блестящая сталь;
Травы — в рыдании;
Мельница, речка и даль —
В лунном сиянии.

(*Фет.*)

Ночь светлеет и светлеет,
Под луною море млеет.
Различишь прилежным взглядом,
Как две чайки, сидя рядом
Там на взморье плоскодонном,
Спят на камне озаренном.

(*Фет.*)

Сияла ночь. Луной был полон сад. Лежали
Лучи у наших ног в гостиной без огней...

(*Фет.*)

Взметая сильные и крупные брызги, алмазными—нет, не алмазными— сапфирными снопами, разлетавшиеся на матовом блеске луны — весело и дружно выхватили нас лошади на песчаный берег.

(*Тургенев.*)

Случаи «освещения» очень разнообразны: какие предметы блестят во тьме? какие кажутся темными на солнце? какой ка-

жется вода лунной ночью, и какой — ночью безлунной, когда стоишь на берегу реки? какой в туманный день? и т. д.

1. Сквозь туман кремнистый путь блестит.

(*Лермонтов.*)

2. Мошки вьются, светлея в тени, темнея на солнце.

(*Тургенев.*)

3. Луна все ярче выступала на посиневшем небе, и скоро листья деревьев заиграли серебром и чернью.

(*Тургенев.*)

4. В поле чистом серебрится
Снег волнистый и рябой,
Светит месяц, тройка мчится
По дороге столбовой.

(*Пушкин.*)

5. Вот лебедя песнь раздается (ночью),
Где озера зыблется ртуть.

(*М. Михайлов.*)

6. Ночная птица носится над черной сталью реки.

(*Горький.*)

7. Черным пламенем сверкнул кипарис.

(*Куприн.*)

8. Среди темной хвои засветилась береза.

(*Аксаков.*)

9. Зеленеющие нивы
Зеленее под грозой.

(*Тютчев.*)

10. Слышен (утром) свист крыльев — тень птицы мелькнула на светлой зелени двора, поседевшей от росы.

(*Горький.*)

11. Люблю, когда на деревах
Огонь зеленый шевелится.

(*Есенин.*)

12. День на речном дне у Лермонтова
...Надо мною в вышине
Волна теснилася к волне,
И солнце сквозь хрусталь волны
Сияло сладостней луны.

13. Внизу померкший сад уснул, лишь тополь дальный
Все грезит в тишине, и ставит лист ребром,
И зыблит, уловя денницы луч прощальный,
И чистым золотом и мелким серебром.

(*Фет.*)

14. Дождик лил сквозь солнце, и под елью мглистой
Мы стояли точно в клетке золотистой.

(*Майков.*)

Цвет предметов и эффекты освещения могут быть переданы разными способами — метким эпитетом: «Снега блеск *колючий*», антитезой:

Гранит чернеет, и за пнем
Прижался заяц серебристый;

гиперболой: «*Яхонтовое море* слив» и т. д.

Учащиеся должны почувствовать, какую громадную роль играет освещение не только в пейзаже, но и в жанровых картинах, в сценах из повседневной жизни, в портретах. Достаточно показать им изображение кузнеца на картине Мельцера (они сразу оценят значение красного света, падающего из горна на лицо рабочего) или прочесть им описание (Кони) чтения Ф. Писемским своего произведения при свете летнего потухающего дня:

«Писемский был в халате, широко распахнутом на груди над расстегнутой на верхние пуговицы рубашкой. Его могучая выя, всклокоченная голова и все его неприхотливое одеяние придавали ему несколько дикий характер. Он начал немедленно читать, щурясь по временам от косых лучей заходящего солнца, заглядывавших в окно. Читал он, как всегда, превосходно, все более и более увлекаясь стремлением дать в голосе и интонациях живое изображение действующих лиц. К концу первого действия он стал декламировать на память, лишь изредка заглядывая в рукопись, и, так сказать, играя свое произведение. В промежутки между действиями он сидел молча, с задумчивым и подчас мрачным видом, понурив голову и, видимо, торопясь отдохнуть. Мы тоже сидели молча, как зачарованные, чувствуя, что всякие вопросы и разговоры обыденного содержания были бы неуместны и шли бы в разрез с настроением автора, которое постепенно заражало и охватывало нас. А солнце все спускалось, лучи его заиграли на потолке,— наконец, оно ушло за лес, и стали быстро наступать августовские сумерки. Тьма сгущалась, а Писемский продолжал читать или, вернее, играть свою драму. Один из нас сделал движение, чтобы зажечь свечи, но Писемский сердито взглянул и сделал повелительный жест рукой, как бы говоривший: «сиди и слушай». Он кончил, когда уже было почти совсем темно. Лишь постепенно привыкавшие к этой темноте глаза наши могли различить его крупную фигуру... Он уже не сидел, а стоял у стола и говорил последний монолог пьяницы - актера в одной из трущоб московской «Грачевки», начинавшийся и кончавшийся словами: «Люди вы бедные,— люди вы скверные». Мы не решались прервать молчание и тогда, когда он кончил, только выразительно пожали его похолодевшую руку, не находя слов, чтобы выразить то глубокое впечатление, которое произвело на нас его произведение в связи с его мастерской передачей». (*А. Кони.* «На жизненном пути», т. II.)

Как на примере правильного освещения, можно остановиться в классе на соответствующих местах в произведениях: Пушкина — «Бесы», Лермонтова — «Мцири», Некрасова — «Рыцарь на час» и «Железная дорога», Л. Толстого — «Три смерти» (утро, когда Серега идет рубить дерево).

Темы для учащихся

Описать:

1. восход солнца на берегу реки или озера;

2. закат солнца на снежной равнине;

3. комнату вечером, в которой топится печь (лампа не горит, вообще нет никакого источника света, кроме горящих поленьев);

4. сад в лунную ночь;

5. снежное поле в лунную ночь;

6. ниву со спеющей рожью в летнюю ночь;
7. раннее утро в лесу;
8. кузницу (по освещению);
9. пробегающий ночью по мосту над рекой освещенный поезд.

Передача в описании впечатлений слуха, вкуса и т. д.

Мы коснулись раньше вопроса, как передавать в слове зрительное ощущение. Цвет предметов для учащихся — самая доступная сторона описания; трудней определять впечатления слуховые, вкусовые, моторные... Не мешает в 4-й или 5-й группе поговорить в классе о том, какие чувства проявляются, напр., в игре или какой-нибудь работе: дети путают нередко эти чувства и пишут иногда так: «Вышел Ваня из теплой избы — видит: холодно». Можно в 1—2 беседах поговорить о внешних чувствах.

1. Что мы узнаем посредством зрения? В каких играх главную роль играет зрение? Как называют человека, который совершенно лишен зрения, который слеп на один глаз?

2. Что мы узнаем посредством осязания? Какие вы знаете игры с завязанными глазами?

3. Что мы узнаем посредством слуха? Как называют человека, который лишен этого чувства? Как отыскивают спрятанный предмет посредством игры на пианино? и т. д. Опишите эту игру!

4. Что мы узнаем посредством обоняния, вкуса, мышечного чувства (тяжело, легко, тяжелее, легче...), чувства температуры (тепло, холодно)?

5. Ночью в темноте Ване пришлось искать свои сапоги. — Какое чувство помогло ему в этом деле? В темном чулане на полке стояло несколько кружек с жидкостями: водой, уксусом, дегтем... Машу послали принести кружку с дегтем. — Какое чувство должно ей помочь? В двух бумажках лежат — в одной толченый сахар, в другой — соль. — Какое чувство поможет нам определить, где сахар и где соль? Можно ли слепого посылать смотреть на часы? Какой можно придумать циферблат часов для слепого и как назвать такой циферблат? На столе стоят два одинаковых закрытых на ключ ящика — один с дробью, другой — пустой. Как можно узнать — какой пустой и какой с дробью? Посредством какого чувства или чувств можно узнать, что ранец без вещей? Что ведро пустое? Что булочка еще теплая? Что суп прокис? Что стенные часы остановились? Что подходит вагон трамвая? Что грузчику тяжело нести тюк? Что близка река? Как узнает птичка-мать, что птенчик голоден? Как узнает охотник зимой, что по дороге пробежал заяц? А собака как узнает?

6. Слепой нищий сидит у входа в городской сад, поет песни и получает подаяние от прохожих. Как узнает он, что наступает вечер и пора отправляться домой? (Класс придумывает рассказ).

Класс усвоил уже классификацию внешних чувств. Теперь он займется выяснением вопроса, как передаются в описании впечатления слуха, вкуса и т. д. Остановимся на звуке [1]. Бесконечное количество образцов передачи, определения звука дает изящная литература.

Пушкин называет ручеек «говорливым» («Леда»); этот ручеек о чем-то мирно «лепечет» поэту («Городок»); сладостно шумят для Пушкина таврические волны («Таврическая звезда»); в гласе морской бездны он слышит сердечные «отзывы» («К морю»). Об Овидии старик-цыган говорит в поэме Пушкина:

Имел он песен дивный дар
И голос шуму вод подобный.

Великий поэт называет вихрь, дубраву (она имеет у него эпитет «широкошумная») [2], море — своими «соперниками» в «гармонии»:

В гармонии соперник мой
Был шум лесов иль вихорь буйный,
Иль иволги напев живой,
Иль ночью моря шум глухой,
Иль шопот речки тихоструйной.

(«Разговор книгопродавца с поэтом».)

Майков слышал в шептании тростников и в говоре дубравы «звук необычайный» («Октава»), а Гоголь сравнивал в «Тарасе Бульбе» с этим «звуком необычайным» «серебряный» голос панночки. Вот что говорит Тютчев в своей пьесе: «Не то, что мните вы, природа»:

Певучесть есть в морских волнах,
Гармония в стихийных спорах,
И стройный мусикийский шорох
Струится в зыбких камышах.
Невозмутимый строй во всем,
Созвучье полное в природе...

От чего зависит этот ритм, и для всех ли слушателей и всегда ли для каждого из них он будет одним и тем же? Конечно, нет: от нас самих, от наших переживаний зависит эта музыка, ее характер, то радостный, то печальный. Кто прислушивался к шуму леса, прибою морских волн и т. п., тот знает по опыту, что, в зависимости от своего настроения, он слышит и «навсегда» и «никогда», и «все с тобой» и «ты один»... (Укажем на

---

1) Мы говорим здесь об описании звука, а не о звуковой стороне слова вообще, имеющей, конечно, большое значение. Тургенев рассказывает, что когда парижская толпа кричала „Vive la Pologne!“ то этот крик для слуха был несравненно более мрачный, чем „Vive la République!“, потому что буква (звук) „o“ заменяла букву „u“.

2) Тютчева:

...Вся дубрава зашумит
Широколиственно и шумно...

«субъективный» — с точки зрения переживаний человека — «разговор» природы в «Тружениках моря» В. Гюго, в повести Вл. Короленка «Лес шумит»).

Разнообразна («стозвучна», как сказал Гюго) музыка природы. Так, «музыка волн» может быть по характеру и силе своей 1) игриво-ласковой, убаюкивающей и 2) грозной, возбуждающей.

Классическим образцом описания первой считается «Der Fi cher» («Рыбак») Гете. Поэт изображает в этой пьесе манящую прелесть, волшебную власть тихо плещущих волн над чувствами человека. Вкрадчивый шопот волны, ее детский лепет, ласкает душу, и человек ощущает темное влечение к влажной и мощной стихии; это влечение у Гете воплощается в прелестную русалку, которая заманивает юношей на дно реки с помощью своей пленительной песни. Пушкин неоднократно говорит об убаюкивающей музыке тихого, плавного течения:

... В лугу поток таинственным журчаньем
...к томленью клонит сна...
Прелестный сон, усталости награда,
При шуме волн на дикий брег слетит,
Покроет взор туманной пеленою,
Обнимет вас и тихою рукою
На мягкий мох преклонит, осенит...

(«Сон»)

В элегии «Когда волнуется желтеющая нива» Лермонтов, в числе других причин, действующих благотворно на его мятежную душу, указывает и на мирную «музыку волн»:

...Когда студеный ключ играет по оврагу
И, погружая мысль в какой-то смутный сон,
Лепечет мне таинственную сагу
Про мирный край, откуда мчится он:
Тогда смиряется души моей тревога...

Известны стихи, в которых слышится обращение Пушкина к фонтану бахчисарайского дворца:

...Твоя серебряная пыль
Меня кропит росою хладной:
Ах, лейся, лейся, ключ отрадный,
Журчи, журчи свою мне быль...

Песня рыбки в лермонтовской поэме «Мцири», созданная поэтом, может быть, под влиянием гетевского «Рыбака», есть воспроизведение музыки ласково плещущих волн.

Достигается передача в стихах «музыки волн» целым рядом средств:

1) Звукоподражанием: у Гете в «Рыбаке»: «Das Wasse rauscht, das Wasser schwoll»; у Пушкина в стихотворении «К Бахчисарайскому фонтану»: «Ах, лейся, лейся, ключ отрадный, журчи, журчи свою мне быль» (повторение + звукоподражание); 2) многосоюзием: у Гете в «Лесном царе» («Erlkönig»): «Meine Töchter führen den nächtigen Reihn und wiegen, und tanzen, und singen dich ein»; у Ал. К. Толстого: «...Так шептал и журчал и бежал

ручеек» (многосоюзие + звукоподражание); 3) размером стиха, передающим: а) легкие переливы ветра и быстрое, но не бурное течение воды:

Ночной зефир
Струит эфир,
Бежит,
Шумит
Гвадалквивир.

(*Пушкин.* Испанский романс.)

Весь дом
Молчит,
Кругом
Все спит.
Морской
Глухой
Прибой
Шумит.

(*Виктор Гюго.* Les Djinus.)[1]

б) сонное течение мелководной речки:

По полю, полю чистому,
По бархатным лужкам
Течет-струится реченька
К безвестным бережкам...
Взойдет гроза, пройдет гроза —
Всегда светла она...

(*Н. Цыганов.*)

Грозная «песнь волны» передается в поэзии теми же средствами, т. е. звукоподражанием, многосоюзием, повторениями, соответствующим размером (и кроме того, конечно, средствами поэтической изобразительности: сравнениями, олицетворениями и пр.).

Примеры:

1. Из чрева пучины бежали валы,
Шумя и гремя в вышину,
И волны спирались, и пена кипела,
Как будто гроза, наступая, ревела.
И воет, и свищет, и бьет, и шипит,
Как влага мешаясь с огнем,
Волна за волною — и к небу летит
Дымящимся пена столбом;
Пучина бунтует, пучина клокочет.
Не море ль из моря извергнуться хочет?

(*Шиллер,* «Кубок», перевод В. Жуковского — звукоподражание и многосоюзие.)

2. ...Терек играет в свирепом веселье.
Играет и воет, как зверь молодой,
Завидевший пищу из клетки железной;
И бьется о берег в вражде бесполезной
И лижет утесы голодной волной.

(*Пушкин,* «Кавказ» — звукоподражание, многосоюзие, повторение и сравнение.)

---

[1]) Перевод, близкий к оригиналу,— мы стараемся поменьше приводить иностранные тексты, так как школа наша пока слабо владеет иностранными языками.

3. Буря на Днепре в повести Гоголя «Страшная месть» (сравнение: «Так заливается старая мать казака»...)

4. Кажется, что небо
Дождило бы на землю с высоты
Пылающей и смрадною смолою,
Когда б валы, вздымаясь до небес,
Огонь небес собой не утушали (и др. места).

(*Шекспир*, «Буря».)

5. Описание бури на море в повести Вл. Короленко: «Мгновение».
6. Шекспир: «Король Лир», д. III, сц. 1, 2.
7. Гончаров: в очерках «Фрегат Паллада».
8. Шиллер: «Порука» (отрывок, начинающийся словами: «Вдруг буря завыла, и шумно с высот»...)
9. Байрон: «Дон-Жуан», песнь II, стр. 26—57.
10. Верхарн: «К морю» («На море праздник, воскресенье»).

Вообще звук или передается соответствующими звуковыми способами (звукоподражание, звуковая окраска, инструментовка слова — «жук жужжал») или определяется: а) соответствующими эпитетами (серебряный звон), б) глаголами (косы звенят), в) разложением звука как бы на основные элементы (у Герасимова: «В железе есть стоны, кандальные звоны, и плач гильотинных ножей») и т. д.

Иногда звуковая окраска слов кладется в основу целого литературного произведения (у Бальмонта «Дождь», у Эдгара По «Ворон», «Колокола и колокольчики» и т. д.). Тургенев в безмолвии деревенской ночи отмечает девять различных звуков, начиная с шума крови в ушах и собственного дыхания. Учащимся можно предложить составить, напр., такую таблицу:

Чем издается звук	Как он называется	Как можно назвать издаваемый звук	Что слышно в звуках
1. Железом	Лязг	Безжалостный	Плач и хохот
2. Веретеном	Жужжание	Старческое	Лепет, шушуканье
3. Бегущей водой	Журчание	Неугомонное	Смешок и угроза, жалоба и нежный рассказ

и т. д.

Описан может быть не только самый основной звук, но и отклик, эхо, как бы «отражение» звука.

Над рекой раздалось громко, протяжно:
— Тю-ю-ли-ин! Лодку дава-а-ай!

Отклик покатился по реке, будто подхваченный быстрым теченьем. Игривая река, казалось, несет его с собой, перекидывая с одной стороны на другую меж заснувшими во мгле берегами. Отголоски убегали куда-то в вечернюю даль и замирали тихо, задумчиво, даже грустно, так грустно, что, прислушавшись, странник не решился в другой раз беспокоить это отдаленное вечернее эхо.

(*Короленко*, «Река играет»)

И во всемирной и в русской литературе даны изумительные образцы *звуковых картин,* в особенности картин музыкальных (напр., арфист играет перед помешанной Гайдэ у Байрона, Янкель играет на цимбалах у Мицкевича, игра Лемма у Тургенева, Альберта — у Л. Толстого, пение в «Тоске» Горького и т. д. и т. д.). Описывается собственно не музыка сама, а лишь впечатление, какое она производит на слушателя. Здесь принимается во внимание и *что* играют и *на чем* играют и *как* играют, и *кто* слушает, в каком настроении воспринимает он музыку (у Никитина: «Эх, приятель, и ты видно горе видал, коли плачешь от песни веселой»), и, наконец, *где* и *когда,* и при *каких обстоятельствах* играют или поют (игра скрипача на пирушке у А. К. Толстого: «Он водил по струнам, упадали волоса на безумные очи, звуки скрипки так странно звучали, разливаясь в молчании ночи»; пение под аккомпанемент рояля, лунным вечером, в зале барского дома, у Фета: «Рояль был весь раскрыт, и струны в нем дрожали, как и сердца у нас за песнею твоей»; ночная песня в открытом поле у Бунина: «Нынче ночью кто-то долго пел, далеко скитаясь в темном поле»; песня, доносящаяся с моря — у Гейне, Тенниссона; падающая с горы — у Лонгфелло; песня в компании кутящих купцов у Горького, песня обрекших себя на смерть чеченцев у Л. Толстого и, наконец, песня русалки-рыбки в предсмертном бреду лермонтовского Мцыри). Иногда характер звуков приходится передавать только сжатым эпитетом или нераспространенным сравнением (очень редко анализом, разложением звуков). Возьмем, например, звуки, издаваемые птицей:

Кукушка:

Слышится ближе и ближе,
Как золотое, ку-ку.

Галка:

Да, как безумная, галка кричала.

Кулик, сыч:

Что за звук в полумраке вечернем?—бог весть,
То кулик простонал или сыч?
Расставанье в нем есть, и страданье в нем есть,
И далекий неведомый клич.

Жаворонок.

Гимн твой серебристый,
Как звезды привет:
Блещет день лучистый,
Меркнет звездный свет;
С земли не видно нам, горит она иль нет.

Снегирь, синица:

Однообразный свист лишь слышен снегиря,
Да раздражает писк насмешливой синицы.

Соловей:

Величественный гром соловья...

и т. д.

Вот целая ночная звуковая картина в восьми коротких строках:

Плачась, комар пропоет;
Свалится плавно листок,
Слух, раскрываясь, растет,
Как полуночный цветок.
Словно струну оборвал
Жук, налетевши на ель.
Хрипло подругу позвал
Тут же у ног коростель. .

Слабее описаны в литературе ощущения запаха [1]), вкуса (иногда эти ощущения в описаниях сливаются: «От свежих золотисто-белых щепок веяло особенным, чрезвычайно приятным горьким запахом», «кислый запах овчин», «сладкий аромат липы» и т. д.), ощущения мускульные и т. д. Здесь учащимся нужно (в скромных, конечно, размерах) прокладывать свои пути. Особых тонкостей не приходится добиваться, так как они нередко очень субъективны (у Тургенева «в похолодевшем воздухе пахло жесткой сыростью росы», у Бунина «пахло рожью и дождем» или «пахнет золой холодной»). В большинстве случаев описание обнимает ряд ощущений (является сложным): говоря о пожаре, приходится коснуться и световых эффектов, и звуков, и запахов... Вот описание впечатлений зрения, слуха и температуры:

«Отраден вид густого леса в знойный полдень, освежителен его чистый воздух, успокоительна его внутренняя тишина и приятен шелест листьев, когда ветер порою пробегает по его вершине» (С. Аксаков). Или описание у Горького впечатлений зрения, слуха, обоняния и чувства температуры: «Тени от возов становятся все длиннее. Жара спадает. С лугов тянет запахом свежескошенного сена. Солнце село, и на небе задумчиво замерли легкие облака, еще розовые от заката. Шум понемногу стихает. Люди укладываются спать на воздухе и под возами. Тяжело дышат волы, пережевывая сено, фыркают лошади». У того же писателя характеризуется запахами весеннее утро: «В воздухе поплыл сочный запах земли, только что рожденной травы и смолистый аромат хвои». Л. Толстой следующим образом характеризует жилье ямщиков: «В избе было жарко, душно, темно и тяжело пахло жильем, печеным хлебом, капустой и овчиной».

---

[1]) Не многие писатели любили останавливаться на запахах; к их числу надо отнести Ч. Диккенса, который признавался, что среди самых ярких воспоминаний детства он должен отметить воспоминание о запахе сырой соломы в экипаже (ехал в этом экипаже Диккенс, когда ему было 9 лет. (Forster, „The Life of Dickens“, I, 63.)

Иногда описание времен года, местности, дома, какого-нибудь предмета утвари может быть целиком сведено к «симфонии запахов»; так, весна описывается у Бальмонта следующим образом:

Солнце пахнет травами,
Свежими купавами,
Пробужденною весной
И смолистою сосной,
Нежно-светлотканными
Ландышами пьяными,
Что победно расцвели
В остром запахе земли.

Замечательное изображение «власти» запаха находим у Бодлэра:

Бывают запахи, которым нет преград:
Сквозь прочное стекло их проникает яд:
Вскрывая сундучок, полученный с Востока,
С визгливой крышкою, проржавевшей жестоко,
Иль почернелый шкаф неведомых времен,
Случается найти надтреснутый флакон,
Стоявший много лет, слой пыли накопляя.
Откуда брызнет вдруг душа еще живая...
И рой прекрасных грез, таившихся в тиши,
Подобно куколкам средь сумерек души,—
Раскрывши крылышки лазурно-золотые,
Вспорхнет восторженно под небеса родные.
Но вот тяжелый сон, зловещий, как гроза,
Встает из мрака дней... Смыкаются глаза,
Кружится голова... Неведомая сила
Руками страшными и мозг, и грудь сдавила
И тянет к пропасти без берега и дна,
Где призрачный мертвец, срывая путы сна,
Как Лазарь движется, обвитый пеленами.
Пропахший старою любовью и грехами.

(Перевод П. Ф. Якубовича.) [1]

Подобно тому, как есть перспектива в зрительных картинах, так должна она быть и в картинах слуховых: мы приближаемся к водопаду и, по мере приближения, шум падающей воды увеличивается, или к горной речке... Песня, доносящаяся издали, и песня вблизи... Грохот льдин при ледоходе, слышимый на улице, прилегающей к реке, и на берегу реки. В басне Крылова «Ворона и Лисица» мы имеем живое изображение ряда действий, вначале инстинктивных, потом вполне сознательных: а) лисица *случайно* бежала мимо ели, на которой сидела ворона; б) вдруг, лисица слышит запах сыра и инстинктивно останавливается; в) ищет глазами источник запаха — и видит ворону с сыром; г) впечатление усиливается: к обонятельным ощущениям прибавляются зрительные (в результате: «лисицу сыр пленил»); д) внешние выражения переживаний лисицы: 1) вертит хвостом, 2) с вороны глаз не сводит; е) приступает к выполнению задуманного плана: «говорит так сладко, чуть дыша».

[1]) Пример взят из книги О. Бургардта «Новые горизонты в области исследования поэтического стиля», Киев, 1915, стр. 23.

Мы не упоминаем здесь о разных типах юных писателей по преобладающему характеру их представлений (зрительный тип, слуховой и т. д.). Типы типами, а школа должна считаться со *всеми возможными видами* ощущений учащихся при восприятии ими внешнего стозвучного, стоцветного мира [1]).

Рассуждение.

Элемент рассуждения входит в разные виды устных и письменных сочинений (в характеристику, ораторскую речь, деловой доклад и т. д.) — вернее, он входит, в той или другой степени, решительно во все виды. То значение, какое имеет последовательность пространственная в описании, временная — в рассказе, в рассуждении принадлежит последовательности логической, и в старших группах (VII, VIII, IX) желательно познакомить учащихся с элементами логики, как науки о формах правильного мышления. Вспомним, что на необходимость изучения в школе формальной логики указывал В. И. Ленин (т. XVIII, ч. I, «Еще раз о профсоюзах», стр. 55). В одном из новых руководств по родному языку («Русский язык в комвузах», ч. II, издание Коммунистического ун-та им. Свердлова, М., 1927, стр. 73—107) мы находим даже свод сведений по логике, который может пригодиться учащимся в их научно-исследовательской работе. Объем этих сведений может быть определяем такой программой:

1) Понятие. Объект мышления. Понятие как объединение существенных признаков объекта. Объем и содержание понятия. Обобщение и ограничение понятий. Родовое и видовое понятие. Деление понятия (правило деления: одно основание, деление должно быть адэкватным, члены деления должны исключать друг друга).

2) Суждение и его элементы [подлежащее (субъект), сказуемое (предикат) и связка: «S. — P»]. Виды суждений: различие количественное (суждения общие, частные и индивидуальные) и качественное (суждения положительные и отрицательные), суждения категорические, условные, разделительные.

3) Выводы (дедуктивные и индуктивные).

Понятие о силлогизме.

4) Индукция.

5) Наблюдение и опыт. Методы экспериментального исследования (метод согласия, разницы, метод сопутствующих изменений).

6) Гипотеза.

7) Метод. Диалектический метод.

---

[1]) *Эрнст Мейман.* Лекции по экспериментальной педагогике, т. II (русский перевод), стр. 116. Статья *А. И. Белецкого* в VIII т. «Вопросов теории и психологии творчества», Харьков, 1923, стр. 236—276.

Широко практикуются у нас (в VI, VII группе) рассуждения-сравнения (указывают черты сходства и отличия и делается вывод) на основании классных опытов, бесед и прочитанных книжек или отдельных глав в большой книге.

Вот ряд тем по физиологии человека:

1. Работа и топливо. (Заглавием служит иногда пословица или пословицы: «Не лошадь везет, а овес». «Не паровоз везет, а дрова».)
2. Заготовка топлива и сырья (пищеварение).
3. Перевозочные пути (лимфо- и кровообращение).
4. Топки и мастерские (клетки).
5. Мастерские-двигатели (мышцы).
6. Стропила и рычаги (кости).
7. Поддувало (работа легких).
8. Отбросы производства (выделения).
9. Сторожевые посты (органы чувств).
10. Телефонные провода (нервы).
11. Телефонная станция (мозг).
12. Обмен продуктами производства (внутренняя секреция).
13. История завода (эволюция человека) и т. д.

Каждая тема по краеведению, каждая проработка совершенных классом экскурсий ведет к сочинениям учащихся, состоящим обыкновенно из описания и рассуждения:

14. «Река такая-то и значение ее для края».

15—17. Леса нашего края и польза, ими приносимая (или «День леса, устроенный нашей школой, и значение таких дней для города и края»).

Экскурсия в лес может дать классу ряд тем для описаний-рассуждений, напр., «Значение света для растительного царства и борьба за свет».

18. Почему в крестьянстве наблюдается большая тяга к тракторам?

19. Почему нужна электрификация деревни и возможна ли электрификация в нашем районе?

Проработка обществоведческих тем приводит к построению рассказов-рассуждений, напр.:

20. «Как произошла Октябрьская революция и что она дала населению», или

21. «Октябрьская революция—этап к коммунистическому обществу».

Ритмические темы.

И теоретикам-языковедам и учителям-практикам хорошо известно, что в речи малышей занимают большое место пение и рифмование слов, что в самодельных песенках выливается напряженная детская эмоциональность [1]). Учитывая это обстоятельство, отмеченное всеми серьезными наблюдателями, необхо-

[1]) Примеры, подтверждающие эти положения, можно найти в книге *Г. Виноградова* «Детский фольклор и быт», Иркутск, 1925. О работе детей-поэтов у нас говорится в другом месте: *К. Бархин.* «Творческая работа по родному языку», Госуд. Изд. Украины, 1924; «За живой работой», Госуд. Изд. Украины, 1925; «В лаборатории детского творчества» (VI сборник «Родного языка в школе» за 1927); «О свободном творчестве учащихся» (раздел «Ритмические темы»—в том же сборнике, стр. 151—167).

димо на начальных ступенях обучения языку отвести почетное место и «свободной детской песенке». Для такой песенки необходимо найти первую строку, которая послужит учащимся ритмической темой:

Во поле березанька стояла,
Детям ласково береза шептала:
— Приходите ко мне в праздник качаться,
На качелях к небу подыматься.
Раскричатся дети, расшалятся,
Галки черные со страха разлетятся,
На полоски сядут просяные —
Галки черные, лохматые, смешные.

Первая строка предложена классу учителем (она взята из известной детям народной песни), две последние строки составлены классом при помощи учителя, при чем эпитеты (к слову «галка») заимствованы из стихотворения, которое незадолго до того разучивали в классе. Все остальное — творчество детей. Школа, в которой сочинили эту «песенку», стоит на окраине заштатного городка: из окон уже видны поля. В 40—50 шагах от школы стоит старая развесистая береза, а подле нее качели. Об этой березе и говорится в песенке.

Таким образом самое содержание песни продиктовано детскими наблюдениями; первая строка, как ритмический образец, предрешила, каким метром будет сочинена песенка; при составлении песни дети припомнили ряд схожих образов и выражений, встреченных в прочитанных до того стишках, и производили сознательный отбор — что из этих стишков стоит брать, и что не подойдет, испортит песенку.

Вообще, в детском и юношеском творчестве заимствование из чужих литературных произведений, подражание тому, что понравилось и сильно «звенит в ушах», — играет огромную роль. Мы показали (в рецензии на книгу проф. И. М. Соколова «Литературное творчество и язык детей школьного возраста» [1]), что большинство приводимых им «оригинальных» стихотворений девочки Сарры Киндер (псевдоним) отличается явно подражательным характером: под влиянием Пушкина созданы стихи: «Ночной эфир окутал мир», «Над темной водою веселой толпою русалки плыли», лермонтовская «Казачья колыбельная песня» отразилась в пьесе С. Киндер: «Месяц тихо проникает в колыбель твою»; Полонскому вторит юная поэтесса в стихотворении «Ночь» («Отчего так небо темно? Отчего бледна луна? Отчего так тихо, скромно к нам в окно глядит она?»), Фругу подражает в «Иордане». Но можно ли отнести эту девочку Сарру Киндер к тем «подражателям холодным», о которых с таким презрением говорит Пушкин? Возьмем для проверки искреннюю повесть о самом себе — воспоминания образованного вдумчивого

[1]) «Родной язык в школе», VI сборн. за 1927, стр. 342.

писателя В. Вересаева «В юные годы». Здесь автор говорит о своих ранних литературных опытах.

Что служило маленькому поэту толчками к творчеству? Раньше всего это было чужое творчество, при чем бралась или чужая тема (даже тема из латинской хрестоматии Ходобая и Виноградова — «Геркулес на перепутье») или чужое настроение, которое охватывало молодого читателя и делалось его личным настроением. Вересаев читает «Дворянское гнездо» Тургенева. Его поражает в романе описание, как теплой летней ночью Лаврецкий с Леммом едут в коляске из города в имение Лаврецкого. Едут и говорят о музыке, и вот Лемм высказывает желание получить от кого-нибудь слова о «звездах, чистых звездах» — слова эти он хотел бы положить на музыку. Сделано все это в романе удивительно, и мальчик вдруг почувствовал себя поэтом («В юные годы», стр. 119), — он так ясно видел перед собой Лемма, слышал лепет этой незабываемой летней ночи и слышал шопот большого музыканта и несчастного одинокого человека — шопот про себя и для себя: «Звезды, чистые звезды», и мальчик сам написал пьесу «Звезды». Удалось ли ему это стихотворение — вопрос второстепенный, даже пятостепенный. Важно уж то, что мальчик, действительно, приобщился к глубокому настроению чужого человека, пережил прекрасные часы творчества, сделал, незаметно для себя, слово, язык — инструментом, на котором играют то, что хотят сыграть, который поет, трогая раньше всего самого играющего.

Третьей работой, которую следует отнести к числу работ по словесному творчеству, возбужденному чужими произведениями, для молодого Вересаева были переводы иностранных поэтов (напр., Кернера, «В. ю. г.», 173). И это указание автора очень поучительно: переводил мальчик чужое, а переживал при этом свое (как и настоящие поэты).

Наконец, идут произведения, в которых ребенок и чуткий подросток уже говорит от своего имени и своими словами (хотя и тут не мало заимствованного). Мы прямо видим, как молодой поэт-школьник подчиняется то одному, то другому литературному влиянию — не только большие писатели, напр., Тургенев (о нем Вересаев-подросток пишет в своем дневнике: «Спасибо Тургеневу! Сколькими сладкими минутами жизни я ему обязан... При чтении его душа очищается, тоска пропадает» — «В юные годы», стр. 209), но даже писатели маленькие — «от земли не видать», теперь всеми основательно забытые, являются для мальчика добрыми учителями, своего рода Виргилиями, которые ведут крохотного Данте через «жизненные трясины» к «благому свету». Пользуясь свидетельством и признаниями В. Вересаева, нельзя здесь не коснуться явления, обыкновенно сильно смущающего преподавателей языка — явления детской подражательности. Известная подражательность, зависимость сочинений учащегося от пленившего его поэтического произведения, право, не

должна пугать преподавателя — «это многих славный путь». Напротив, самая чуткость в выборе «образца», восприимчивость юного автора может говорить о наличии данных, необходимых или во всяком случае полезных при словесном творчестве. Стихи Лермонтова, ребенка и подростка, во многих случаях — легкая переделка пушкинских стихов, и молодой лирик не замечает этого, потому что переживает чужое стихотворение, как свое. Эта подражательность не мешает Лермонтову создать в возрасте 14—15 лет ряд лирических пьес, поражающих своей силой и, главное, оригинальностью. Подобного рода зависимость от чужих произведений мы замечаем и у молодого Никитина (подражания Кольцову) и у многих других писателей, занявших впоследствии свое определенное и весьма заметное место в истории литературы. Напротив, смущать преподавателя должен факт полной независимости юного автора от произведений, которые обыкновенно производят на детей и подростков сильнейшее впечатление — прочел, и — «на челе его высоком не отразилось ничего» [1].

Работы на ритмические темы ведутся, обыкновенно, в первых двух группах; в сущности, это словесная игра, но игра, развивающая чувство языка. Эта игра речью такая же непреодолимая и творческая стихия, как и детская «игра руками и ногами». Необходимо дать простор подобной игре, сливая ее с усвоением нового языкового материала. В III, IV и старших группах учащиеся имеют дело (должны иметь во всяком случае) исключительно со стихами хороших поэтов, с произведениями художественно зрелыми. К рифмованной речи учащимся при их словесном творчестве приходится обращаться лишь в немногих случаях, когда класс или какой-либо его кружок составляет лозунги для плакатов или стенной газеты. Составление учащимися кратких, образных выражений дидактического характера по образцу народных пословиц (с явно выраженными ритмичностью, ассонансами, аллитерациями, а иногда и прямо рифмами — конечными и внутренними) очень близко к работам по ритмическим темам. Такие выражения фигурируют в плакатах, изготовляемых классом по санитарному просвещению (по поручению и под контролем врача), агропропаганде (по поручению и под контролем агронома) и т. д. Без них не обойтись ни одной «кампании» класса. Впрочем, иногда удаются и стихотворные «продолжения» учащихся (продолжения прочитанных стихотворений), а иногда и сочинение собственных рассказов с вкрапленными (тоже собственными) стихами.

---

[1]) Не чужды известной подражательности поэты и в периоды зрелого творчества. «Что мною написано,— говорит Гете,— то мое, а взял ли я это из книги или из жизни,— все равно; мое дело было воспользоваться этим надлежащим образом». «Драма Байрона «The Deformed Transformat» — продолжает Гете — есть продолжение моего Мефистофеля, а мой Мефистофель поет песню из Шекспира».

В классе (V группа), допустим, читали стихотворение Пушкина «Только что на проталинках весенних».

Только что на проталинках весенних
Показались ранние цветочки,
Как из царства воскового,
Из душистой келейки медовой
Вылетает первая пчелка.
Полетела по ранним цветочкам
О красной весне разведать:
Скоро ли луга зазеленеют,
Распустятся клейкие листочки,
Зацветет черемуха душиста...

Стихотворение это — картина ранней (несмелой, робкой, едва начинающейся) весны, сделанная искренне, просто, в духе народной песни. Поэт сумел исполнить свой рисунок удивительно нежно и прозрачно.

После прочтения в классе этого стихотворения следует предложить учащимся несколько вопросов, заставляющих их еще раз внимательно просмотреть текст и приводящих к некоторым обобщениям:

1) Можно ли считать стихотворение законченным (т. е. дает ли оно определенную картину, вызывает ли определенное настроение — «пахнуло ли на вас ранней весной, чувствуете ли вы раннюю весну?»

2) Напоминает ли чем-нибудь это стихотворение народную песню? Для того, чтобы класс определил в общих чертах признаки народной поэзии, можно предварительно посоветовать классу выписать из пушкинского стихотворения все уменьшительные имена существительные (цветочки, келейка, пчелка, ласточки...); затем предложить отметить чисто-народные определения (эпитеты)... На эпитете «Скоро ли будет гостья *дорогая*» (весна?) можно выяснить понятие, что такое эмоциональное определение (только не употребляя этого мудреного термина).

3) Правильно ли расположены действия во времени (хронологическая последовательность):

а) луга зазеленели...,
б) распустились на деревьях листочки...,
в) зацвела черемуха.

В такой ли, действительно, последовательности идут эти явления в растительном мире?

Теперь учащиеся могут попытаться и сочинить «Ответ ранних цветочков пчелке». Продолжение дается в духе прочитанного стихотворения:

1. Отвечают ей *ранние* цветочки:
2. — «Будь здорова, *первая* пчелка,
3. Принесли тебе мы радостную новость:
4. Прилетела *гостья дорогая*
5. Из страны неведомой заморской,
6. Опускалась в кладези земные,
7. Золотым ключом их отворяла,

8. Выпускала медвяные росы.
9. На березе ранним, ранним утром
10. Распустились *клейкие* листочки,
11. А в саду черемуха, средь ночи,
12. Горько-сладким запахом дохнула»...

Некоторые определения здесь взяты из пушкинской картинки (стихи 1, 2, 4, 10). Образ в стихах 6-7-8 заимствован из известной учащимся народной песни; из другой народной песни взят эпитет «медвяный»; наконец, «горько-сладкий запах» черемухи известен им из стихотворения, прочитанного в классе.

Открыть «закон» аллитерации и ассонансов могут классу не только образы индивидуальных стихов, но и образы поэзии народной (песни, пословицы, поговорки): «Бока пробиты, ядро говорит» (загадка о колоколе); «На каменной горке воют волки» (тоже о колоколе); «Этот кафтан вам не по рукам», «Всякая рыба хороша, коли на уду пошла», «Метил в цель, а попал в пень», «Пошел на охоту, да засосало в болоте», «Кому село Любово, кому горе лютое», «Век долог — всем полон», «У Тита было пито, а у Карпа нет ни капли», «Всякого жита по лопате».

Звукопись (придумывание фраз с определенной звуковой окраской) не может быть предметом классных упражнений по языку. Звуковая окраска речи является почти всегда результатом невольного подчинения говорящего основной звуковой теме, сказавшейся в описании, рассказе, лирическом произведении — говорящий (или записывающий то, что «звучит в человеке») бессознательно подчиняется этой теме, — в результате чего и выходит преобладание в отдельной части рассказа или описания известных звуков, но была бы вредной схоластикой всякая разработка вопроса, какую звуковую окраску должен говорящий придать своей речи о том или другом предмете [1]).

---

[1]) Указания по части звукописи делались у нас еще в прошлом столетии. Так, неизвестный автор книги «Оратор, или о трех главных совершенствах красноречия—ясности, важности и приятности», вышедшей в Москве в 1816, дает, напр., совет употреблять «литеру R», когда говорить о матерИи печальной и страшной (terror, horror, horrendum).

Эти указания являются не менее «обязательными для каждого познающего существа», чем известная скала гласных Августа Шлегеля (А—красное, О—пурпуровое, И— небесно-голубое, У — темно-синее) или закон гласных и их эмоциональное действие в знаменитом сонете Артюра Рембо (А—черное, Е—белое, И—красное, Й— зеленое, О — синее). Все подобного рода указания (у нас, между прочим, «открытия» поэта Бальмонта в его работе «Поэзия, как волшебство» и теоретика литературы Л. Якубинского в его статье «О звуках стихотворного языка») сроизвольны и субъективны. Но во всяком случае следует обращать херьезное внимание на звуковую сторону слова. В этой стороне, между прочим, заключается главная трудность перевода поэтического произведения с одного языка на другой: Blaue Gedanken (из гейневского стихотворения)—это не то, что «голубые мечтания» или «голубые думы». как у нас переводили.

Поэты отличают слово от звука. Звук — будто бы всемогущ, слово — немощно. «Случалось ли тебе, — спрашивает Лермонтов, — в заветный чудный миг открыть в душе, давно безмолвной, еще неведомый и девственный родник, простых и сладких звуков полный, — не вслушивайся в них, не предавайся им, набрось на них покров забвенья, стихом размеренным и словом ледяным не передашь ты их значенья» [1]).

Нет основания требовать от учащихся «строгих» и рифмованных стихов: группа сочиняющих может пользоваться стихом белым (под влиянием образцов народной поэзии) или даже вольным (вроде стихов басен Крылова и Демьяна Бедного или стихов грибоедовского «Горя от ума»); может пользоваться также ритмической прозой (как ею пользовались Тургенев, Чехов, Короленко, Горький [2]).

Примерные темы.

Темы для составления классом песенок могут быть очень разнообразны. Возьмем, в виде примера, несколько тем (для старших групп) из области обрисовки труда.

1) Две партии рабочих ведут с двух противоположных концов водопровод — они долбят в горе камень, зная, что таящийся в недрах скалы поток брызнет, как только будет насквозь пробита гора. Дело происходит в стране, бедной водой, и «вода» на языке народа значит здесь «драгоценность, желанное, отрада». Рабочие уже в течение долгих недель долбят гору — вдруг они услышали за стеной камня разговор: ясно, что нужно сделать два-три удара, и гора пробита насквозь — вот, вот брызнет поток... Одна партия рабочих поет другой, пока еще скрытой от нее каменной стеною:

Мы в сердце гор стучим киркой,
Наш труд — могуч,
Еще один удар, другой —
И брызнет ключ...

(Класс придумывает продолжение.)

2) На английский завод (дело происходит в начале прошлого века) присылают большую новую машину, которую рабочие называют «Большим Томом». Рабочие посвящают Тому песенку:

Плески молний и гром —
Красной медью сверкая,
Ты приходишь в наш дом,
Как гора золотая,
Милый Том! и т. д.

---

[1]) О своеобразной антитезе «слово-звук» — в моей статье «Фет и Лермонтов», сборник «Посев», 1921, стр. 90 и др.

[2]) Ритм, конечно, не что иное, как равномерное (или почти равномерное) распределение времени при чтении словесных произведений на легко уловимые ухом части: от ударения до ударения должно пройти определенное время, и повторение этих правильных или почти правильных промежутков делает ритм осязательным для слушателя. Ритм — известного рода однообразие в повышении или понижении звуковых элементов, следующих во времени друг за другом.

3) Песенка рабочих верфи, которые спускают на воду новый, только-что выстроенный ими, пароход:

...Осторожней спускайте махину!..

4) Артель гончаров (дело происходит в Греции за десятки веков до нашего времени). Гончаров девять человек, и к ним присоединяется десятым певец; он поет гончарам песни во время их работы. Темы песен (ритмические строки без рифм):

а) Хорошо будет гончарам, когда они продадут свои вазы — за полученные деньги они купят фиников, маслин, сушеной рыбы и вместе со своими семьями устроят пир...

б) Когда будут продавать вазы, когда получат за них деньги— десятая часть должна по праву достаться певцу, ведь он своими песнями вдохновлял гончаров — им легче было вертеть колесо, приятнее было наводить на поверхность горшков свои хитрые рисунки... Если же они в душе думают не заплатить певцу, то пусть ветер в печи засыплет золой их изделия, и люди, посмотрев на горшки и вазы, разразятся долгим и презрительным смехом...

в) Песня во время завтрака рабочих: «Вы пьете красное вино — оно веселит вам сердце... Но где то лето, которое наполнило виноград соком, дало ему силу и говорит в нем теперь? Оно прошло... Так пройдете и вы, и каждый сойдет в землю, исчезнет, но дело ваших рук, ваши вазы будут жить и радовать каждого, кто взглянет на них... Помните же об этом, когда будете наводить на глину свои хитрые рисунки»...

5) Песня строителей моста через бурную (или широкую) реку.

6) Песня рабочих, приготовивших для деревни трактор.

7) Круг (цикл) земледельческих работ в песнях (сочинение песенок + драматизация + свободные танцы учащихся).

8. Переселенцы впервые засевают неведомое им поле (воспоминание о покинутых землях; описание испытанного в трудном пути, надежда начать в новом месте радостную трудовую жизнь).

9) Сочинение песенок к школьному «празднику урожая».

10) Учащимися могут сочиняться песенки и для вставки их в чужой, читаемый в классе, текст, напр.: рабочие пробили туннель, и при выходе из горы, при виде солнца, полей и озера поют такую-то песню (вставка в рассказ Горького «Туннель»).

Драматизация в связи со свободным словесным творчеством.

Драматизация есть игра, а не представление, переживание, а не выполнение разученной роли. В этом — психологическая ценность драматизации: она ведет к расширению личности, перевоплощению в чужую натуру, перенесению в чужой мир: обстановку, условия жизни. Ребенок, играющий старика, искренне вздыхает и охает: он чувствует бремя лет, уколы нужды и, незаметно для себя, приходит к сочувствию чужому горю. Он испытал то, о чем

раньше так мало думал, и может, играя, сказать вместе с шекспировским Лиром:

Страдальцы мира, о вас так мало думал я...

Дитя или подросток, участник (по рассказу, обращенному ими в драму) уличного боя в Париже 1871 г., исполняется настроения, которое должно оставить в нем глубокий след — его сердце бьется заодно с мужественным сердцем восставшего народа; движения рук, ног, мимика, повышение или понижение голоса приносят за собой определенные эмоции, которые, при повторении, создают привычную, характерную для данного подростка, настроенность.

Драматизация-игра — естественная деятельность ребенка и отчасти подростка. Несомненно, есть особый «драматический инстинкт детей» (термин Стэндла Холла). Сошлемся на воспоминания о годах детства Гейне, Диккенса, Л. Толстого, Вл. Короленко. Интересно было бы изучить *иллюзию играющего ребенка.* Объем ее поистине изумителен. Он легко может одновременно представить себя и капитаном корабля, на который нападают пираты, и предводителем этих нападающих пиратов, и лодкой со спасшимися матросами, уносимой течением, и самим этим течением. Такая иллюзия по окраске близка к «творческой иллюзии», когда Диккенсы плачут над участью описываемых ими героев, а Флоберы чувствуют на себе самих действие тех ядов, какими у них отравляются действующие лица. И в то же время иллюзия эта близка к иллюзии играющего животного: две собачки играют «в прятки», они «фантазируют» и притворяются, что не видят одна другую; одна прячет под ковер морду, а другая как-будто не замечает всего ее неспрятанного тела.

Игрой драматизация остается и потому, что переход от вымысла к реальному бытию для ребенка не представляет никакой психической трудности. Дети «плывут» на стульях в океан, буря треплет их паруса, завывает ветер, с передового «корабля» кричат задним: «Рубите мачты!», и в это время старшие заявляют, что стулья нужны для одного важного дела, — семья садится обедать, и детвора без всякого страха покидает свои «корабли» среди разъяренной водной стихии... В этой способности жить в фантастическом мире, не упуская из виду и мир реальный, есть определенная гарантия, что сказка, которою увлекаются дети, не сделает их болезненными фантазерами. Школе надлежит использовать драматический инстинкт детей, между прочим, и как толчок к словесному творчеству.

Момент оживления, вносимого драматизацией в речь, учитывается и певцами полудикого севера и высококультурными авторами философских и политических рассуждений (Платоном, Лукианом, Владимиром Соловьевым). В поэме, романе и новелле, лишь в местах кульминационного напряжения, эпическая сторона—сторона повествования, рассказа о мире и борьбе человека — совер-

шенно стушевывается и звучит один, освобожденный от авторских реплик и рассуждений, диалог.

Материал для драматизации могут дать:

1) народные драматические игры;
2) хороводные песни с драматическим элементом;
3) детские игры (игра в доктора, в учителя и т. д.);
4) сцены из трудовой жизни человека (сельские работы, сплав леса, день рыбаков, день охотника, выезд помора на промысел и приключения с ним в море, дети-шахтеры, мальчик помогает своему отцу-машинисту на паровозе, дети с летчиком на аэроплане перелетают океан);
5) воспроизведение бытовых сцен (приезд крестьянина в город, крестьянин на базаре, попытки лавочников завлечь его в свои магазины или перекупщиков—дешево купить привезенные крестьянином продукты, праздник в красной казарме);
6) воспроизведение исторических сюжетов (Гуттенберг печатает первую свою книгу, Фультон совершает первое свое путешествие по воде на им же изобретенном пароходе, Колумб пристает к берегу Америки, Самуэль Беккер находит истоки Нила, русский путешественник Козлов откапывает большой похороненный в песках город);
7) воспроизведение в драматической форме эпизодов из жизни пионеротряда (раскинули в лесу лагерь, «плывут по реке до моря», приезд пионеров в деревню);
8) драматизация революционных тем [брат-революционер освобождает свою сестру из царской тюрьмы; мальчик-пионер, приехавший к своим родителям в Бессарабию, устраивает на чердаке «красный уголок», развешивает портреты героев Октября и приглашает к себе мальчиков-соседей; о красном уголке узнает сигуранца; трех мальчиков арестовывают, и они ночью бегут из участка к реке и переправляются на тот берег, к русскому посту; мальчик (или подросток) доставляет из города, осажденного белыми, важные бумаги отцу-партийцу, который находится в отряде красных];
9) отклики на события дня (в городе идут выборы в совет, отчеты делегатов, наказы вновь избранным);
10) перевод литературного произведения, написанного в виде басни, поэмы, рассказа, в драму (т.-е. передача содержания этого произведения в драматической форме).

Нас теперь интересует драматизация только с одной своей стороны, как путь развития речи, и в этом прикладном значении драматизация (для старших групп) представляет такие стороны дела:

1) *Выбор сюжета.* Он находится в зависимости от разрабатываемой классом комплексной темы («страны вечного холода» — путешествие к полюсу; «восстания крестьян против помещичьей власти» — Пугачев и его армия под стенами крепости и т. д.), от дат революционного календаря («Степан Халтурин готовится к взрыву царского дворца», «Первое выступление Ленина в Петрограде»), от совершенной классом экскурсии («День волисполкома»), от характера и содержания изучаемого в классе литературного произведения; наконец, просто от случая, мимо которого нельзя пройти: класс взволнован каким-нибудь происшествием, случившимся в школе или в данном городе. Тема, сюжет могут быть взяты:

а) *Бытовые* — провожают старшего брата в Красную армию; красноармеец возвращается в деревню — уехал неграмотным, вер-

нулся с книжками, с бойкой речью, с пониманием того, что нужно в данный момент советской деревне; сын рабочего по окончании школы поступает на завод; рабочие возвращаются из Крыма, с Кавказа, с Алтая, с Волги после летнего отдыха; инструктор привозит в деревню новый трактор — сбегается все село — в толпе разговоры, восторженные и скептические, отношение кулаков и бедноты, стариков и молодежи.

б) *Психологические* — группа беспризорных, недоверчиво относящихся к детдому, куда их доставили, постепенно, присмотревшись к новой обстановке, «раскусив» воспитателей, начинает ценить учреждение, в котором кормят и учат; группа пионеров отправляется на лодке в далекое путешествие: перед ними уже расстилаются неведомые, манящие их вперед, края,— вдруг один из пионеров серьезно заболевает — что делать? Вернуться всем, оставить больного товарища на берегу еще с кем-нибудь из пионеров, довести до первого города? — совещания, обдумыванье...

в) *Авантюрные*—ребята тайно пробираются в трюм отходящего корабля; в трюме ящики со свечами, мешки с орехами и сушеными фруктами; мыши в трюме; приключения; группа пионеров попадает в тайгу; перед ними — неведомая река, с быстрым и мутным течением; строят плот... понеслись... Что ждет их в тайге?

Таким образом, перед нами *свободное словесное творчество*, оживленное еще формой драматизации.

В развитии классом сюжета, конечно, должно быть и *вступительное пояснение* (при каких условиях разыгрывается действие: дети попали в лес при таких-то и таких обстоятельствах...) Разыгрываемое происшествие-действие будет иметь и свой *кульминационный пункт*. Для повышения интереса в зрителях и слушателях в таких произведениях класса будут и свои *тормозящие моменты* («ребята почувствовали средь ночи, что плот сильно ударился о что-то мягкое, податливое — и сразу остановился: были ли это берег, мель, пробка из листьев и травы, какие нередко встречаются в быстрых лесных реках, или что-нибудь иное, дети не знали... Кругом тьма, не видно ни зги. — «Знаешь что? — говорит один, — очевидно, мы здесь простоим до тех пор, пока сами не примем каких-нибудь мер, но что ночью сделаешь? Дождемся утра — пока поспим тут же на плоту...». Дети устраивают себе постель из ветвей, которые они раньше нарубили. Они, засыпая, говорят о событиях дня...» Что это за часть сочинения-драмы? Что это за композиционный прием? Конечно, мы имеем здесь дело с особым видом «торможения»...

От цели и характера произведения зависит его тон: *пафос* (мальчик-парижанин произносит речь на баррикадах — он коммунар, перед баррикадами версальские стрелки...); *ирония* (кооператор беседует с деревенским лавочником); даже *чувствительная окраска* (дети, долго пространствовав по свету, возвращаются

в родную деревню: показалась знакомая речка Узюпка, кто-то полощется в воде — да ведь это Костя Григорьев! Бабка встретилась с ведрами... Она не узнает детей и, приставив к глазам руку козырьком — сильно бьет в глаза солнце — долго смотрит на них с недоумением, и т. д.).

Один совет нужно дать здесь преподавателю: не следует давать фантазии учащихся слишком большой работы; группа событий, вызванных силой воображения, должна быть сосредоточена вокруг одного события, центрального, основного; линии поступков и приключений не должны уходить слишком далеко от этого центра, иначе у учащихся получится перегруженность и даже путаница — молодой автор не сумеет разобраться в толпе «духов», им самим вызванных... Эта подавленность значительным количеством лиц и фактов испытывается подчас даже большими, опытными писателями. М. Е. Салтыков просил читателя снисходительно отнестись к последним главам «Пешехонской старины», так как «масса образов и фактов, которую пришлось вызвать, подействовала настолько подавляющим образом, что явилось невольное утомление» (Соч. т. 9, стр. 394). Одно-два действующих лица, одно центральное событие-действие (плаванье по бурной реке или восхождение на высокую гору или помощь во время гражданской войны отряду красных...) с двумя-тремя осложнениями во время исполнения этого действия и все! — так скромно должно быть поэтическое хозяйство молодого автора. Он может испытывать свои силы в разных областях (бытовая картина, приключенская история, сатира), но каждая область должна быть легко обозрима и замкнута: пусть одна история не переходит в другую. Такая маленькая история, легко обозримая и замкнутая, может быть отделана уже со всеми характерными деталями (характерные детали — вещь очень ценная в сочинении, и если учащийся научается ценить их, он подходит к серьезному пониманию словесного искусства).

2. *Составление текста для драматизации:* сочинение «своего» текста (достаточно в некоторых случаях только составить план и *вехи* разговоров: ты будешь говорить о том-то, начнешь тем-то и кончишь так-то: следующему участвующему в драматизации лицу нужно знать, с чего начать и о чем говорить) или приспособление текста читаемого в классе рассказа: приходится некоторые фразы выпускать и некоторые вставлять, иногда менять темп речи: длинные фразы укорачивать и кое-что переделывать, освобождая фразу от «бумажного оцепенения».

3. *Чтение* (исполнение) *приспособленного для драматизации текста.*

Есть еще один момент, на который в школе не обращают обыкновенно внимания, — момент существеннейший, — это

4. *словесное иллюстрирование при драматизации:* учащиеся описывают декорацию, которая предполагается при постановке басни, рассказа и т. д. Даже если литературное произведение и не

переделывается учащимися для постановки его на школьной сцене, то класс все же может заняться с пользой для себя детальными обсуждениями вопроса, какие потребовались бы декорации для постановки, скажем, такой-то басни. Какая нужна была бы бутафория, какой больше всего пришелся бы грим? Грим этот (описываемый только) имеет целью изобразить не зверей, не птиц, а людей, напоминающих своим лицом того или иного зверя («В его лице есть что-то волчье»), ту или иную птицу («Гусь! настоящий гусь!») или даже определенный неодушевленный предмет («кувшинное рыло», «морковь вверх концом», «морковь вниз концом» у Гоголя). Но особенно ценно выяснение характера и содержания декораций. При предполагаемой инсценировке басни «Крестьянин и Смерть» учащиеся предложат какой-нибудь меланхолический ландшафт. Начало басни:

Набрав валежнику порой холодной, зимней,
Старик, иссохший весь от нужды и трудов,
Тащился медленно к своей лачужке дымной,
Кряхтя и охая под тяжкой ношей дров...

как своеобразная *лирическая интродукция,* настраивает учащихся на особый лад, и настроение это должно вылиться в проекте декораций: учащиеся уже маленькие *творцы* — они начинают чувствовать значение пейзажа для словесных художественных произведений, и вот класс набрасывает декорацию:

— Зима. Вечерние сумерки. На снегу лежат от деревьев длинные синие тени, мутная темнеющая даль (один скажет «свинцовая», другой «молочно-серая» — пойдет спор об окраске дали — спор очень полезный — такие споры, соображения, обдумыванья вырабатывают словесных колористов), опушка леса, деревья без листьев, беспомощно простирающие свои черные сухие ветви, дорога с едва различимой черной колеей; на втором плане (учащиеся уже знают о необходимости соблюдать в пейзаже перспективу — см. отдел в этой книге: «Пространственная последовательность и перспектива в описаниях») лачужка с провалившейся трубой, с темным окном и т. д. Это меньше всего реальный пейзаж, а так называемый *пейзаж настроения.*

Напротив, басня «Осел и Соловей» вызывает в классе представление об идиллическом ландшафте: луг с ручейком и с мирно пасущимся стадом; на горизонте лес, заря...

5. *Речь персонажей* должна, конечно, соответствовать классовой группировке изображаемых лиц, их профессии, возрасту, психологическому типу: крестьяне иначе говорят, чем горожане; у лавочника с его лукавой ласковостью другой словарь, чем у кооператора; у ремесленника-кустаря другие любимые выражения, чем у фабричного рабочего; старость выражается не так, как молодость; забияка выбирает в речи свои особые эпитеты, особые глаголы; у натуры эксцентрической будут и эксцентрические слова; у рассудительного человека обдуманная, несколько замедленная речь. В этой стадии подготовки текста для учащихся

выяснится процесс изменения функции слова в зависимости от социальной среды и целевой установки автора.

При переводе какого-нибудь рассказа в сценку, того, что было написано и напечатано, в то, что должно быть произнесено, сказано, для класса очень ясно и очень убедительно выступают особенности (лексика, синтаксис, ритм, звукопись и т. д.) речи устной и письменной, прозаической и стихотворной, диалога у различных писателей и подслушанного диалога у живых действующих лиц.

При превращении литературного произведения (рассказа, басни) в сценку, это произведение может подвергнуться известной *деформации*. Надо иметь в виду, что, придавая той или иной басне значение жанровой сценки, мы тем самым убиваем ее значение как вида поучительной поэзии, но бояться этого, конечно, нечего. Не следует ли (не удобней ли, не педагогичней ли?) в самом деле рассматривать крыловского «Кота и Повара» не как авторский совет всякому «сверчку» знать свой «шесток» (так, повару не подобает быть «ритором»), а просто как бытовую сценку: пьяный человек беседует с котом (у Чехова пьяный беседует с собакой). Повар, действительно, не находит конца «нравоучению» — но не потому ли, что пьяные люди вообще словоохотливы? Прочитав «Кота и Повара», может быть, кто-нибудь припомнит то место в повести Гоголя, где пьяный Селифан «делал весьма дельные замечания» чубарому пристяжному коню:

«Хитри, хитри, вот я тебя перехитрю,—говорит Селифан.—Ты знай свое дело, панталонник ты немецкий. Гнедой—почтенный конь, он сполняет свой долг; я ему с охотой дам лишнюю меру, потому что он почтенный конь, и Заседатель тож хороший конь... Ну, ну, что потряхиваешь ушами? Ты, дурак, слушай, коли говорят. Я тебя, невежа, не стану дурному учить» и т. д. («Мертвые души», т. I).

III. ОТДЕЛЬНЫЕ ВИДЫ УСТНОГО СЛОВА.

Ответы на поставленные вопросы.

Самый элементарный вид сочинений — ответы на поставленные вопросы. Ответы эти в V группе должны быть *полными и точными*. Вопросы преподавателя составляют план сочинения этого особого вида — поэтому они должны задаваться в известной последовательности и вся беседа вестись с таким расчетом, чтобы из ответов учащихся (если бы их записать) могло бы получиться стройное описание или рассказ. Само собой разумеется, что нельзя задавать учащемуся случайные вопросы, т.-е. не связанные с темой, разрабатываемой классом в данный период времени. Например, класс изучает родной город, и это изучение вплотную подошло к сердцу города — заводу. Тогда преподаватель может предложить одному из учеников: «Расскажи-ка нам о заводе, на котором работает твой отец!» И тут же предлагает ему ряд вопросов. Вопросы преподавателя и ответы учащегося составят своеобразный классный *диалог*, но нужно постепенно обращать его в *монолог* учащегося. Все знают, что диалог — наиболее употребляемая форма социально-речевого процесса: монологов не услышишь в беседе заводских рабочих, не знают монологической речи и крестьяне»[1]), но связное сообщение (по плану) и самая отделка (украшение) слова, выдержанность тона находят себе место только в монологе, и потому на монологическую форму приходится в занятиях с учащимися обращать самое существенное внимание[2]).

Постепенно от ответов на каждый отдельно поставленный вопрос можно перейти к ответам на *целый ряд вопросов*, при чем учащийся дает свои ответы в том порядке, в каком предлагались вопросы (случай *а*), или в обратном порядке, начиная с по-

---

[1]) *Е. Будде.* К истории великорусских говоров, Казань, 1896.

[2]) Этим указанием, конечно, мы не думаем умалять значение диалога как средства оживить описание, дать силу и движение рассказу; достаточно припомнить роль диалога в гончаровском описании путешествия на фрегате «Паллада».

следнего вопроса (случай *б*), или, наконец, сам выбирает, на какие вопросы ему ответить раньше, на какие потом (случай *в*).

Пример случая *а* в народной поэзии:

Князь Владимир спрашивает Дюка:

Да и скажись-ко, удалый дородный добрый молодец:
Ты какой орды да коей земли,
Тебя как, молодца, зовут по имени?
— Из Волынь-земли, из богатые,
Да из той Карелы, из упрямые,
Да из той Сорочины из широкие,
Да из Индея богатые,
Молодой-де боярский Дюк Степанович.

Пример случая *б* из лермонтовской «Песни о Калашникове»:

Царь Иван спрашивает опричника:

Да о чем тебе, молодцу, кручиниться? (a)
Не истерся ли твой парчевой кафтан? (b)
Не измялась ли шапка соболиная? (c)
Не казна ль у тебя поистратилась? (d)
Иль зазубрилась сабля закаленная? (e)
Или конь захромал худо-кованный? (f)
Или с ног тебя сбил на кулачном бою,
На Москве-реке, сын купеческий? (g)

Ответы Калашникова (стихи 80—93) идут в порядке g, f, e, d, c, b, a.

Краткие сообщения учащихся.

Следующей стадией в словесных упражнениях учащихся, переходом от ответов на поставленные преподавателем вопросы к рассказам и докладам, являются краткие устные сообщения учащихся 1) о прочитанном, 2) о сделанном наблюдении, 3) о какомнибудь воспринятом впечатлении.

1. Учащийся, в связи с разрабатываемой в классе темой, прочел книгу, рекомендованную преподавателем или указанную в каком-либо достаточно авторитетном справочнике-указателе; другой учащийся прочел на ту же тему другую книгу, и вот первый рассказывает — в общих чертах, — о чем повествует им прочитанное сочинение, второй — лишь дополняет это сообщение: «А в такой-то книге говорится еще вот о чем... Твоя книга не коснулась такой-то стороны вопроса... Любопытно еще указать на следующее...».

— В книжке «История ситцевой рубашки» речь идет о приготовлении разных материй. Здесь описано, и как хлопок растет, и как его доставляют — по воде и сухим путем — на ткацкую фабрику, как там очищают, сортируют, наконец — превращают в ткань...

— А я читал о приготовлении шерстяных изделий... Заглавие моей книги — загадка: «По горам-по горам ходит шуба да кафтан». Начинается книга с рассказа о том, как разводят стада тонкорунных овец, собирают с них шерсть, затем идут ука-

зания, как эту шерсть обезвреживают от всяких возможных последствий заболевания овцы, как ее моют; даже описана сортировка шерсти и изображен самый процесс изготовления шерстяных ниток, из которых уже ткутся сукна.

Таким образом, два ученика, прочитавшие каждый по книге, передали классу их краткое содержание, как бы оглавление. Допустим далее, что, в связи с прочитанным в классе рассказом «На подмосковной фабрике», потребовалось дать реальный или общественно-исторический комментарий. Его дают учащиеся, сообщавшие классу о содержании книжек, имеющих непосредственное отношение к затронутой теме. Что такое «основа»? «уточная нить»? «кромка»? и т. д. — все это объясняет тот, кто накануне прочел книжку Лопатина «История ситцевой рубашки» или несколько статей из сборника «Горна» — «Текстиль». Сделать это не представит ему никакого труда, так как при чтении книжки он составил даже особый «Словарик терминов по ткацкому делу». Разъяснения общественно-исторического характера дает учащийся, прочитавший книжку С. Григорьева: «Мальчий бунт» — рассказ о знаменитой морозовской стачке в Орехово-Зуеве в 1885 г., в которой большое участие принимали фабричные ребята.

Иногда преподаватель пишет на доске ряд вопросов, которые следовало бы разъяснить классу, чтобы лучше понять только что прочитанную повесть или стихотворение (например, повесть Папера «Без вины виноватые — об изобретателе ткацкого станка Жакоре, «Песнь ткача» Ф. Шмулева), и учащиеся, а в первую очередь учащиеся, прочитавшие пару книжек о текстиле и текстильщиках, делают попытку вопросы эти разрешить.

2. Перейдем к сообщениям учащихся о сделанном ими наблюдении. Допустим, что предметом этих наблюдений явилась протекающая у города река, и что наблюдения эти сложились в результате неоднократного посещения учащимся берега реки. Учащийся рассказывает о реке по такому, скажем, плану. 1) Широка ли река? 2) Какая в ней вода (чистая, мутная, холодная...)? 3) Какое дно (песчаное, каменистое, илистое...)? 4) Каковы берега (глинистые, каменистые, песчаные...)? 5) Что растет по ее берегам и пользуются ли жители этой растительностью? 6) Живет ли птица в прибрежных кустах? 7) Есть ли мост на реке? Пором? Ходят ли по ней пароходы, барки, парусники, тянутся ли плоты? 8) Разбиты ли на берегу шалаши рыбаков?

Мы взяли, как тему сообщения учащегося, крупный географический фактор — реку, но сообщения могут иметь своим предметом и явления как будто мало заметные: жизнь паука (по наблюдениям учащегося), жизнь крапивы...

Учитель родного языка должен стараться внести в этот поток наблюдений класса и языковую струю. В классе рассказывали об одуванчике. Преподаватель спрашивает учащихся: «Почему этот цветок называется «одуванчиком»? почему сок его называют «молоком»? правильно ли (по цвету) называют одуван-

чик «золотым»? Распустившийся одуванчик — один цветок или много цветов, и можно ли называть одуванчик «корзинкой цветов»? Далее учитель делает маленькую экскурсию уже в область поэзии. Он рассказывает классу, что один немецкий писатель (Шиллер), посылая одуванчик своему знакомому, писал ему:

Поэт послать тебе готов
Корзинку золотых цветов...

И учитель спрашивает: прав ли был этот поэт?

В другом стихотворении (Рюккерта) ветер назван «другом цветов». Можно ли сказать, что ветер — друг одуванчика? Как надо понимать выражение третьего писателя (Шелли): «ветер — невидимый садовник»?

Учащийся рассказывал о своих наблюдениях над жизнью травы-подорожника. В классе выясняют самое название этой травки и затем останавливаются на определениях, приложимых к траве.

Какая бывает трава по месту произрастания (болотная, луговая и — еще какая?), по цвету (зеленая, седая и — еще какая?), по росту (высокая и — еще какая?), по вкусу (горькая и — еще какая?), по сходству с материей (шелковая и — еще какая?), по виду (косматая и — еще какая?), по издаваемому запаху (душистая и — еще какая?), по движению от ветра (трепетная, шаткая и — еще какая?), по издаваемому звуку (шепчущая и — еще какая?).

Сообщение о сделанном наблюдении может читаться и по заранее составленному учащимся плану. Если нужно, он познакомит класс и с записями в своем «Дневнике наблюдений».

3. Сообщения учащихся могут касаться и пережитого ими; они передают в классе о случае, который наблюдали дома, на улице, в школе; о случае, приключившемся, наконец, с ними самими.

Рассказывание.

Под рассказыванием мы понимаем здесь устную передачу учащимися содержания а) прочитанного ими художественного произведения, б) истории, слышанной от родных, знакомых. Составление учащимися своих собственных рассказов уже рассмотрено нами в отделе «Свободное творчество учащихся». Этому «свободному творчеству» при рассказывании *почти* нет места: учащийся связан содержанием чужого произведения, связан и его эмоциональным тоном. Задача рассказывания состоит в том, чтобы возможно ярче, художественнее передать «чужое», данное извне. В повести или слышанной от кого-нибудь истории учащийся должен уловить «главное»: то, что смеется или плачет в ней, что делает повесть или историю поучительной, трогательной, смешной. Второстепенное, побочное, случайное можно в рассказе отсечь, притушить, но «главное» должно остаться неприкосновенным. Таким образом,

учащемуся всегда предстоит перед рассказыванием задуматься над вопросом, что в прочитанном или прослушанном является «главным» и что — «второстепенным». Это «главное» может быть не в одних действиях или переживаниях персонажей, в обрисовке их характеров — но и в описании обстановки, в черточках быта, в описании окружающей природы. При передаче содержания рассказа Серафимовича «В бурю» учащемуся необходимо отмечать и постепенно омрачающееся небо, и темнеющую воду, и крепнущий ветер. В очерке того же писателя «Под праздник» в сердце рабочего-подростка врывается и тьма, царящая в шахте, и сырость; о них нельзя забывать, когда учащийся будет рисовать душевное состояние этого подростка. В повести Телешова «Домой» приближение осени является серьезнейшим обстоятельством, которое следует выдвигать на первый план при передаче в классе истории Семки и дедушки — Неизвестного. Само собой разумеется, что вечный рефрен: «А осень наступала» — наскучит слушателям и — главное — не передаст впечатления приближения холодного, дождливого, ненастного времени года, страшного для путников без всяких средств, путников, которым предстоит долгий тяжелый путь. И приближение осени должно сказываться в другом — в желтеющих листьях, о которых не может не упомянуть учащийся, в холодных вечерах, прозрачно-зеленоватом небе. Рассказ Гусева-Оренбургского «По течению» может быть понят слушателями лишь при том условии, если они хорошо представят себе картину бурного, весеннего разлива. В передаче учащихся должны жить не только лица, но и *фон*. В рассказе о жизни, приключениях , судьбе деревенского ребенка фоном всегда будет поле, на котором работают его родители, а может быть — и он сам; или пастбище, на котором ходит порученное мальчику стадо; лес, из которого налетел на это стадо голодный волк; речка, бегущая к неведомому морю, — по этой речке плывет мальчик на рыбацкой лодке, желая увидеть город, о котором ему так много рассказывали. Из этого фона не могут быть вырезаны персонажи, не могут быть представлены в пустоте.

Далее, нет необходимости рабски придерживаться текста рассказываемого произведения; измениться должен и язык повести, при переводе его с «бумажного стиля» [1]) на стиль разговорной речи (устная речь, как мы указывали раньше, имеет свой синтаксис, свои законы ритма). Но там, где та или другая фраза персонажей является центральной для всего произведения, или его значительной части, как бы ключом к описываемому положению, к характеристике действующих лиц, там эта фраза должна остаться неизменной и при передаче. В «Емеле-Охотнике» Мамина-Сибиряка, например, таким центральным для рассказа является разговор Емели с больным внуком:

---

[1]) *Otto Schroeder*. Der grosse papierne... („Von papiernen Stil". B. 1919).

— Так он убежал, олененок-то?
— Убежал, Гришук...
— Желтенький?
— Весь желтенький, только мордочка черная да копытца.

В этих словах сказалось и разочарование мальчика (олененок не был убит, как мальчику обещал сделать охотник) и сменившая это разочарование радость, что желтенький олененок гуляет теперь со своей матерью по лесу, пощипывая свежую травку... Хорошо, что его пощадил Емеля: что бы ему делать с олененком? — отрезал бы кусок мяса (одному не вытащить из лесу такую тяжесть), а остальное бы волки съели.

При устной передаче рассказа одни части его можно сократить за счет других (опускаются подробные описания, психологические характеристики); учащемуся должно быть ясно расчленение рассказа (не только внешнее — по главам, но и тематическое — по моментам развития основной фабулы), и он заранее говорит себе: «Эту главу я пропущу при передаче, рассказав в двух-трех словах ее содержание, кончу я на этой фразе»...

Иногда и сам преподаватель предлагает учащимся рассказать только одну такую-то часть повести.

— Расскажите нам из «Зимовья на Студеной» Мамина-Сибиряка, что стало со стариком после смерти его верной собаки Музгарка?

Могут быть случаи, когда одну главу передает один учащийся, следующую — другой.

Вводя рассказывание в число работ учащихся по родному языку, преподаватель ставит целью:

1) развить в учащихся уменье говорить связно (по временам и картинно), двигаясь в передаче прочитанного рассказа по его запомнившимся вехам;

2) приучить переводить речь письменную, книжную («бумажный стиль») на стиль живого разговорного слова в его свободных (по синтаксису) сочетаниях;

3) дать навыки к просеиванию в рассказе или сообщении второстепеного, случайного, ничтожного и выделению главного, основного, которое и в передаче учащихся должно остаться главным и основным; к оценке характеров действующих в рассказе лиц — без этой оценки нельзя и обрисовать живо каждое из них, к обдумыванию их поступков; к уловлению связи описываемых событий с обстановкой, пейзажем, «фоном»; к пониманию зависимости персонажей от среды, социального окружения; к уменью схватывать в произведении жанрово-эмоциональные уклоны: патетический («Мгновение» Короленко, местами «Господин из Сан-Франциско» Бунина), сатирический (сказка Щедрина «Как мужик двух генералов прокормил»), юмористический («Смычка» Шишкова), чувствительный («Гуттаперчевый мальчик» Григоровича) и тон спокойно-повествовательный («На заре» Чирикова) и к уменью этот тон в передаче, в общем, сохранить.

Техника рассказывания может быть представлена в таком виде: учащийся знакомится с произведением, которое ему предстоит передать, — читает раз или даже два, в зависимости от того, насколько оно хорошо запомнилось; производит указанный нами анализ (кто тут главное лицо, что это за существо такое, т. е. его характер), оценку его действий; решает, что в рассказе нужно выдвинуть на первый план и т. д., намечает себе порядок изложения (иногда набрасывает в тетради небольшую «диспозицию»), выбирает «тон». При рассказывании он может сознательно отступить от плана излагаемого им литературного произведения. У Мамина-Сибиряка, например, в «Зимовье на Студеной» прошлое старика излагается в IV главе. Старик сел на обрубок дерева под окном избушки и задумался. Собака поместилась у его ног и положила свою умную голову к нему на колени. «О чем думал старик?» — спрашивает автор. Глядя на почерневшую реку, на глухой лес, уходящий синей стеной на сотни верст туда, к угрюмому студеному морю, на чуть наметившиеся горы, старик припомнил всю свою долгую нерадостную жизнь. Учащийся может эту подробную биографическую справку вставить в другое место: старик глядит на дремлющую, занемогшую предсмертные недугом собаку — единственного своего друга Мазгарка, припоминает, как досталась ему эта собака, и что было раньше, и что было «совсем, совсем в начале жизни, веселой, много обещающей». Мамин-Сибиряк ведет нить воспоминаний старика от детства к теперешнему, последнему моменту, но можно вести ее от теперешнего момента к далекому детству.

Мы сказали, что учащийся иногда в тетрадке своей или отдельно, где-нибудь на бумажке, обозначает порядок, в котором он будет излагать при рассказе события (4—5 делений), и бумажку он эту держит перед собой, когда рассказывает. Нередко учащийся, перепутав все пункты неясно обозначившейся перед ним диспозиции, вдруг заявляет посредине рассказа, иногда — даже в самом конце: «Ах, да я забыл упомянуть о том-то...» Или: «Да ведь я не рассказал о следующем (идет название пропущенной части), и теперь вам не понять и конца — мне, видно, придется начать рассказ с начала»... Бывает и так, что товарищи рассказывающего, видя, что ему, при его «роковых» пропусках, никогда не притти к благополучному концу, напоминают рассказывающему: «Это-то пропустил»...

Мы указали (и с этим согласятся все методисты), что рассказывание нельзя, как вид работы, относить к свободному словесному творчеству учащихся, но некоторый, хотя бы самый скромный элемент этого творчества и здесь может быть — и дорожить им даже следует! Есть два вида отступлений при рассказывании от текста произведения: «пропуски» — забыл учащийся — дело весьма грустное, если забыта существенная какая-нибудь часть, и есть «изменения» сознательные, когда замена показалась учащемуся лучше того, чем было, естественней и трогательней. На такие «замены» следует смотреть уж как на элементы свободного

творчества и оценивать именно с этой точки зрения. Пример из школьной практики (опять-таки при рассказывании «Зимовья на Студеной»). Музгарко издох ночью. Елеска (старик) лежал на своей лавочке и дремал. Вдруг его точно что кольнуло. Вскочил он, вздул огня, зажег лучину, — и к собаке: собака была мертва. «Елеска, — говорит Мамин-Сибиряк, — похолодел», и затем в тексте следует: «— Музгарко, Музгарко, — повторял несчастный старик, лаская мертвого друга, — что теперь делать буду без тебя?». Девочка, передавшая это место в классе, так изменила его: «Елеска подошел к мертвому другу и, глядя на него и качая седой головой, настойчиво спрашивал, как будто ждал себе ответа: «Что ж это ты сделал, Музгарко? А? Что ты сделал и с собой и со мной?» Класс, который следил за передачей рассказа по книжке (иногда в школах практикуется такой антипедагогический прием: один рассказывает, а слушатели следят по раскрытым книжкам), не сделал рассказчице в этом месте никаких замечаний, и потом, когда преподаватель вызвал учащихся на разговор по поводу вставки, он получил от детей любопытный ответ: «Нет, это хорошо Дмитриева сказала — очень хорошо! Старик привык говорить со своей собакой — он ей и теперь предлагает вопросы...» — «Но на этот раз, — вдруг добавила приставшая к кругу говорящих другая девочка, — на этот раз Музгарко уже не вильнул ласково хвостом и не взглянул на старика своим умным и грустным взглядом — он был, действительно, мертв». Девочка эта сделала от себя второе «творческое» добавление.

Еще один вопрос иногда подымается в учительской среде: в каком лице (1-м, 3-м...) должен учащийся вести свой рассказ. Допустим, что литературное произведение написано в 1-м лице («Приемыш» Мамина-Сибиряка, «Медведко» его же, «В дурном обществе» Короленко, «Записки охотника» Тургенева), — для нас совершенно ясно, что учащийся в таком случае ведет рассказ в том же 1-м лице—ему не к чему менять форму передачи. Могут быть еще и другие виды повествования: а) «безличное» изложение: «Едва только дворник отворил калитку, как Постойко [1]) с необыкновенной ловкостью проскользнул мимо него на улицу; это случилось рано утром»...; б) «от-авторское! изложение в 1-м лице; в) повествование особого рассказчика: «Охотник откашлялся и начал так: — Дело было это давно, в Уральском крае, недалеко от Чусовой» — или какого-нибудь из действующих лиц.

Бывают случаи, когда в школе прибегают к рассказыванию не прочитанного, а *слышанного*. Допустим, что класс решил «издать» к юбилейному дню сборник «Красный Октябрь». В программу сборника вошли и рассказы о великих днях борьбы за власть советов. В городе сохранились еще следы горячих боев. В сквере поставлен обелиск — памятник павшим защитникам дела рабочих.

---

[1]) Имя собаки.

В каждой рабочей семье живы воспоминания о трудных героических днях. И вот учащиеся расспрашивают своих родителей или знакомых рабочих о наиболее примечательных эпизодах из истории борьбы за власть советов в их городе; услышанное они пересказывают в классе, который решает, какой или какие из этих рассказов следует поместить в сборнике. От рассказывающего теперь требуется известная обработка полученного материала. Ему-то лично передавали о том или другом происшествии со всевозможными отступлениями, вставочными, к делу мало относящимися эпизодами, может быть, и не в строгой хронологической последовательности, — все это рассказчик в классе должен выправить, сгладить; его передача идет по моментам развития основного происшествия, с обозначением некоторых и побочных линий, если они в состоянии заинтересовать класс и в то же время не закрывают собой главного. В передаче может иметь место и известное «обрамление»: рассказчик, в виде приступа, сообщает, от кого он слышал историю, при каких обстоятельствах тот излагал ее («Я стал просить отца после ужина рассказать мне, как он с отрядом красных жил в каменоломнях, под городом, занятым белыми. Отец долго отнекивался — дескать, устал, да еще и газеты не успел прочесть и собирался будто бы это сделать вечером, но потом сдался, присел ближе к окну, где я помещался с сестренкой, и вдруг глубоко о чем-то задумался: он как будто мысленно погружался в прошлое и видел в этом прошлом много и хорошего, светлого, видел и гибель честных товарищей, перенесенные бедствия. Мы с сестрой переглянулись. Отец так начал»... За рассказом отца может следовать и заключительная концовка: «Вот какое было дело»,—произнес отец, окончив свою повесть. Он поднялся, посмотрел на часы: «Уже без четверти десять, пора и на боковую, да и вы, детвора, поздно не засиживайтесь!» В процессе рассказа могут быть и *отступления:* а) *поясняющие* («вышли на площадь, а на площади-то находилось тогда полицейское управление»); б) *подчеркивающие* («видите, как он смело сказал — не испугался!»); в) *тормозящие* («оставим пока наших товарищей на площади и вернемся к тем рабочим, что спрятались на заводе за валяющимся во дворе железным заржавленным хламом...»); г) *упреждающие* («вот вы сейчас увидите, как он из положения выйдет!» или: «напрасно белые радуются — их ждет печальное пробуждение!»).

Если учащемуся придется внести свой рассказ в классный сборник, он проделает работу, обратную той, которая выпадает на долю рассказчикам, черпающим материал из книги: те обращают «бумажный стиль» в разговорный, ему предстоит разговорную речь перевести на лад письменной, литературной речи.

На одно существенное обстоятельство приходится обратить внимание преподавателя. Учащиеся — рассказчики слышанного — могут (и это весьма желательно) передать не только содержание воспринятого, но и тон им переданной повести, характер «сказителя». Учитель должен указать классу наглядный литературный

пример того, как в рассказе может сквозить натура, возраст, социальное положение рассказчика. В классе читают «восточное сказание» Лермонтова «Три пальмы». Удивительно подходит к теме и характеру сказания, а главным образом, к характеру предполагаемого рассказчика (автор, очевидно, ясно себе его представил) размер стихотворения (амфибрахий). Перед Лермонтовым вставал Восток — классическая страна сказки и притчи. Под навесом кофейни или лавочки со сладостями, в знойный полдень, когда от всех предметов падают темно-бронзовые тени, сидит кучка людей и слушает рассказ-притчу старика. Не торопясь, спокойно (амфибрахий!) разматывает он клубок своей повести. Иногда одними звуками речи старик изображает нам движение, описываемых предметов, напр., в стихах 23 и 24:

И шел, колыхаясь, как в море челнок,
Верблюд за верблюдом, взрывая песок...

В стихе 7: «И многие годы не слышно прошли» чувствуется широкое обобщение рассказчика. И над всем Востоком, который, по представлению Лермонтова, духовно спал уже долгие века (см. пьесу Лермонтова «Спор»), и в частности над нашим рассказчиком и его слушателями, годы проходили неслышно, неслышно уходила жизнь... Перед нами мир (пустыня, прекрасные пальмы, караван, верблюды, арабы, наездники, их семьи, ястреб «степной нелюдим», суетные желания,—желание пальм быть полезными людям представляется в этом «сказании» желанием суетным, — ропот пальм на свою судьбу и жестокое наказание за это недовольство предназначенной участью), мир в представлении, конечно, не Лермонтова, а именно этого, не названного им, но так хорошо видимого читателю рассказчика. Лермонтов недаром назвал свое стихотворение «восточным сказанием».

Или возьмем другое произведение, тоже указанное ГУС'овской программой,—«Барышню-крестьянку» Пушкина, рассказ, вошедший в состав так называемых «повестей Белкина». Это — незначительный анекдот, переданный не Пушкиным непосредственно, а специально введенным им рассказчиком, и в этой передаче живей всего встает сам Белкин, его манера говорить, «привычка чувствовать», весь жизненный и литературный стиль этого малообразованного, умственно ограниченного, но доброго и временами отзывчивого человека. Повести Белкина — портрет маленького, немного смешного человека, сделанный кистью большого художника. Если бы классу пришлось давать характеристику языка повести, он давал бы характеристику языка не пушкинского, а именно языка литератора из среды малообразованного мелкопоместного провинциального дворянства определенной эпохи: пришлось бы отметить архаизмы, необычное расположение слов в речи, образцы шутки, подделку (малоудачную) под народную речь. Класс мог бы заняться и определением литературных вкусов Белкина (опять-таки Белкина, а не Пушкина): какие он выбирает темы для рассказов,

эпиграфы для отдельных глав, какие приводит цитаты и называет литературные имена, какие встречаются у него сравнения и лирические отступления. Конечно, можно указать в словесной ткани белкинских рассказов и места, где ясно слышится речь самого Пушкина.

Итак, искусство рассказывания слышанного может выразиться и в умелой передаче темы, фабулы, сюжета, полученных из устного источника, и в умении в самом процессе рассказывания рисовать лицо, от которого этот сюжет был получен, его манеру говорить и привычку чувствовать, его настроение и характер; ритм рассказа может быть плавный, прерывистый, ускоренный, замедленный; в отступлениях может говориться о переживаниях лица, от которого досталась вся тема; в речи должны фигурировать выражения профессиональных словарей: транспортный рабочий, напр., будет употреблять не те сравнения, что рабочий-литейщик.

Само собой разумеется, что нельзя требовать от учащегося полного художественного воплощения в то лицо, от имени которого он говорит, но самая задача и пути такого воплощения для школьного рассказчика должны быть ясны.

Литературный анализ.

Учащиеся VI группы после того, как ознакомятся с художественным произведением, излагают в связной форме результаты несложного литературного анализа.

Разбирается, допустим, в классе стихотворение Пушкина: «Послание в Сибирь» (1827 г.), и учащиеся, пользуясь материалом этого разбора и *постоянно ссылаясь на текст*, делают такие обобщения:

1. «Послание в Сибирь» принадлежит к группе пушкинских стихотворений, в которых поэт высказывает свое отношение к делу декабристов и к их личной судьбе. Было время, когда Пушкин сочувствовал «делу» декабристов, и в течение всей своей жизни он не переставал интересоваться участью людей, пострадавших за свои политические убеждения; со многими из этих людей он был связан узами дружбы. Следует обратить внимание на эпитеты стихотворения: *гордое* терпение, *скорбный* труд, *дум высокое стремление,* придет *желанная пора, свобода вас примет радостно...*

2. Стихотворение, лично направленное Пушкиным в Сибирь, адресованное людям, томящимся в ссылке, на каторге, не могло не говорить об их тяжком положении, и мы находим указание на это положение в каждой строфе:

в 1-й — «Глубина сибирских руд»...;
во 2-й — «Мрачное подземелье»...
в 3-й — «Мрачные затворы» и «Каторжные норы»,
в 4-й — «Оковы тяжкие».

И в то же время не могло такое стихотворение не нести этим томящимся узникам утешение, и, действительно, слова утешения тоже заключаются в каждой строфе:

в 1-й — «Не пропадет ваш... труд»,

во 2-й — «Придет желанная пора»...

в 3-й — «Любовь и дружество до вас дойдут»...

в 4-й — «Темницы рухнут»...

Если в классе, вслед за стихотворением Пушкина, читалось и ответное послание А. И. Одоевского («Струн вещих пламенные звуки до слуха нашего дошли...»), то учащиеся устно делают два замечания на темы: 1) какие встречаются в этом ответном послании слова из пушкинского стихотворения (замечание фактического характера), и 2) какое из положений (мыслей) пушкинского стихотворения нашло здесь дальнейшее развитие (краткое устное сочинение типа рассуждений).

Возьмем теперь более сложный пример, — случай, когда приходится сравнивать два литературных произведения или делать обобщения, касающиеся целого литературного вида или жанра.

В классе прочитаны стихотворение Пушкина «Обвал» и отрывок из его «Путешествия в Эрзерум», где дается прозаическое описание обвала (начиная с фразы: «Дорога шла через обвал, обрушившийся в конце 1827 г.» и кончая: «В прошлом году русский извозчик ехал по Крестовой горе; обвал оборвался: страшная глыба свалилась на его повозку, поглотила телегу, лошадь и мужика, перевалилась через дорогу и покатилась в пропасть со своею добычей»), и учащиеся получают задание: сравнить описание обвала из «Путешествия в Эрзерум» со стихотворением «Обвал», и затем указать, чем отличается прозаическое описание от лирического.

Если стихотворение сопровождалось достаточно подробным историческим комментарием, и класс знает, по крайней мере в самых общих чертах, какими политическими событиями была наполнена эпоха Николая I, и какой был тогда литературно-дворянский стиль, ему могут быть предложены для разрешения и такие вопросы (делается предварительно несколько пояснений): 1) Можно ли понимать «Обвал» как аллегорию — изображение одной из стадий борьбы кавказских народностей против царского правительства (против Николая I, за независимость): видно ли сочувствие автора Тереку, олицетворяющему кавказские народности. Как вы понимаете личное обращение Пушкина к Тереку — «О, Терек!»... (в стихе 14-м).

2) Западно-европейская и русская поэзия в 1-й четверти XIX в., поэзия почти исключительно дворянская, воспевала неслыханные деяния (или «красивое ничегонеделанье») людей необыкновенной (и нигде никогда не встречающейся) красоты и силы... Не сказалось ли в последней строфе презрение Пушкина-поэта к обыденной, ежедневной, мирной деятельности? Объясните эту строфу и контраст («антитезу») между стихами 25—28 и 29—30.

Теперь остановимся на случае работы класса по сличению двух редакций одного и того же произведения. Пусть таким произведением будет пушкинский «Арион» — лирическая пьеса из группы пушкинских стихотворений о декабристах. Поэт, вспоминая об участи погибших на эшафоте и погибающих «во глубине сибирских руд», отделяет себя (в 1827 г.) от этой группы обреченных. Он спасся, он в безопасности, он занимается мирным творческим делом («поет гимны»). Учащимся предлагаются для сравнения хотя бы следующие места в рукописи и окончательном варианте для печати:

Вариант в рукописи:	Последняя редакция:
а) Их было много на челне...	а) Нас было много на челне...
б) Утлый челн...	б) Грузный челн...
в) Гимн избавления пою...	в) Я гимны прежние пою...

После беседы в классе, в течение которой выясняется ряд фактов из биографии Пушкина (учитель прочитывает, между прочим, письмо Пушкина к П. А. Вяземскому о декабристах и показывает, из издания Брокгауза, факсимиле рисунка-наброска Пушкина [1]), где изображена на возвышении виселица и на ней пять трупов, а сбоку начата фраза: «И я бы мог как шут на...») [2]), учащиеся дают определение пушкинскому Ариону, как лирической пьесе, в которой звучит радость по поводу «сохраненной» жизни. Воспоминания о декабристах, о своей близости к некоторым из них (непосредственного участия в движении Пушкин никогда не принимал)—это повод к написанию «Ариона», но, как каждое поэтическое произведение, «Арион» становится аллегорией и в качестве аллегории может найти уже не одно, а бесконечное множество толкований. По поводу расхождения «а» в рукописи и последней редакции учащиеся дают такое пояснение:

«*Нас* было много на челне». В рукописи, в одном из вариантов, написано вначале «*Их* было много на челне». Пушкин как бы хотел отделить себя от экипажа судна, обреченного на гибель, и только потом нашел редакцию, которая объединила певца со всеми прочими находящимися в челне.

Относительно расхождения «б» высказывают только ряд предположений:

«В стихе 6-м сказано: «Грузный челн», в рукописи было «утлый челн». Постараемся выяснить, какое определение более подходит здесь к челну. В стихе 1-м читаем: «Нас было много на челне» — выходит, как-будто, что «грузный» более соответствует нарисованной картине. Но, может быть, «утлый» имеет значение предсказания будущей участи пловцов... Наконец, вероятным можно признать и такое предположение: Пушкин заменил опре-

---

[1]) После черновых строф 5-й главы «Евгения Онегина».

[2]) Так прочел эту фразу С. А. Венгеров. В. Брюсов, находя это чтение ошибочным, предлагал читать: „И я бы мог, как тут"...

деление «утлый» просто потому, что в его времена это был один из самых употребительных, а следовательно, один из потерявших всякую изобразительность, эпитетов к слову «челн»...

Расхождение «в»—стих 13-й читается так: «Я гимны прежние пою», в рукописи вначале было: «Гимн избавления пою». Класс разъясняет разницу этих формулировок.

Мы брали до сих пор образцами для разбора чисто-лирические произведения, но класс, конечно, может заняться рассмотрением и жанровых сцен и рассказов, и представляющих нечто целое отрывков из произведений драматических.

Читают, допустим, «Забытую деревню» Некрасова и при этом чтении обращают внимание:

1) на спокойный (эпический) тон стихотворения: автор нигде не высказывает своего возмущения, своего сочувствия деревенским страдальцам; спокойному тону соответствует и краткость повествования, отсутствие эмоциональных эпитетов, психологических характеристик;

2) на перечень несчастий, свалившихся на забытую деревню: личная беда (у бабушки Ненилы, у Наташи и вольного хлебопашца) и беда, переживаемая всей деревней: у деревни оттягали изрядный клочок земли;

3) на источник всех несчастий, по представлению самих крестьян этой деревни: в 1-м куплете виноват во всем бурмистр Влас; во 2-м — случайно подвернувшийся сосед-лихоимец; в 3-м — немец-управляющий; никто не винит здесь общего порядка вещей, систему; ничто не ропщет на барина, — напротив, на него надеются, его приезда ждут с нетерпением;

4) на построение стихотворения: в 3 куплетах описываются несчастия крестьян забытой деревни, в 4-м говорится об общем долгом и бесплодном ожидании, в 5-м — рассказ о прибытии барина (только мертвого). Куплет этот начинается словами: «Наконец, однажды».... (тем сильнее должно быть разочарование крестьян: барина-то привезли в гробу — вот тебе и заступник!).

В результате разбора стихотворения учащиеся убеждаются, что в нем строго-логически развивается определенная тема.

Теперь необходимо соединить отдельные замечания учащихся в один общий вывод класса. Ему предлагают такие вопросы:

1) Что говорит вам заглавие стихотворения «Забытая деревня»?

2) Как можно определить картину, даваемую некрасовским стихотворением?

3) Какое композиционное значение имеет повторение (рефрен): «Вот приедет барин, барин нас рассудит»?

И учащиеся дают свой обобщающий ответ:

«Заглавие стихотворения подготовляет читателя к картине забытости, заброшенности, молчаливой гибели сил, надежд, человеческих жизней: «Забытая деревня» — картина скорби, смиренного терпения, пришибленного существования. Повторение (рефрен):

«Вот приедет барин, барин нас рассудит» придает характер однообразия и длительности неприятностей, огорчения, страданий».

Таким образом мы можем установить некоторые основные положения для классного литературного анализа:

а) характеристика художественного произведения строится на основании внимательно изучаемого текста, а не на основании каких-либо критических статей, посвященных писателю;

б) читаемое в классе произведение сопровождается историко-литературными и общественно-политическими комментариями, причем желательно привлечение к рассмотрению материалов, носящих характер первоисточников: писем поэта, записей в дневниках, актов, по отношению к которым у учащихся может быть составлено свое мнение, свой вывод, не навязанный преподавателем или статьей в исторической хрестоматии;

в) во многих случаях полезно сличение последней редакции произведения, попавшей в печать, с вариантами предыдущих редакций, сохранившихся в рукописи: по черновым наброскам нередко можно установить первоначальный план произведения; выяснить, в каком направлении шли позднейшие изменения; наконец, иногда даже получить ответ на вопрос о литературных влияниях и об идеологии автора (зачеркнутые в «Евгении Онегине» строфы о декабристах, выпущенные Щедриным из соображений цензурно-политических части из его «Сказок»); сличение последней редакции сочинения с предыдущими имеет для класса и воспитательное значение, в лучшем смысле этого слова: учащиеся убеждаются, что удачная словесная формулировка является даже для большого писателя не случайной «находкой», но результатом упорных поисков, строгого и тщательного отбора мыслей, образов и слов;

г) выводы из собранного и изученного в классе материала учащиеся делают сами, сами же они формулируют свои ответы — ответы всегда обобщенные и краткие (принимая во внимание характер устных сочинений по литературе).

Иногда учащемуся приходится в сочинении приводить подлинные слова какого-нибудь поэта, ученого, деятеля революции. *Искусство цитирования* состоит в уменьи приводить чужие слова кстати и в выборе самого подходящего для данного случая из всего литературного имущества цитируемого писателя.

Цитата оживляет устную и письменную речь; она во многих случаях звучит убедительней всякого изложения чужих мыслей (например, в сочинениях на литературную тему), но введение цитат необходимо обставить следующими условиями: 1) появление в сочинении (или в речи) цитаты должно быть «подготовлено» — учащийся дает, напр., определение взглядов разбираемого поэта на крепостное право, и только потом приводит соответствующее место из произведения этого писателя, 2) цитата по объему не должна быть слишком велика, чтобы не убить своей громоздкостью всего сочинения (или речи) учащегося, 3) она должна быть приведена в точности, без каких-либо изменений — цитировать

нужно честно; пропуск нескольких слов в цитате отмечается многоточием; замечания или объяснения, вносимые автором сочинения в цитату, отделяются от самой цитаты скобками: «Эх, сердечный [народ]... Ты проснешься ль, исполненный сил?». В этой цитате, взятой из некрасовского «Размышления у парадного подъезда», вставлено пояснительное слово «народ» и пропущен стих «Что же значит твой сон бесконечный»; 4) наконец, цитата должна быть характерной для того писателя, который рассматривается в сочинении учащегося, или того теоретика, чьи мысли в таком сочинении излагаются. Если класс изучает, скажем, Белинского и дает его характеристику в какой-нибудь коллективной работе, то, говоря, напр., о первом периоде литературной деятельности великого критика, нужно и цитаты приводить не вообще из статей Белинского, а именно из статей, относящихся к первому периоду — иначе они ни в какой степени не будут убедительными. Лучше, конечно, всегда цитировать из первоисточника — из собрания сочинений Белинского (а не из критической статьи о нем).

Задания по цитированию могут быть такие: 1) выбрать материал из какого-нибудь литературного произведения, относящийся к такому-то определенному вопросу — мы уже раньше показали, как выбирается материал из поэмы Некрасова «Мороз — красный нос», рисующий деревенский быт; 2) выбрать материал из ряда литературных произведений, принадлежащих одному писателю, для характеристики его взгляда на такое-то общественное явление; 3) выбрать материал из произведений ряда писателей, относящийся к одной какой-нибудь стороне современной им жизни, чтобы этим материалом такую сторону жизни охарактеризовать или определить взгляды на известное жизненное явление общественной группы, даже целого класса, представленного писателями, заинтересовавшими учащихся; 4) выбрать материал для установления подчеркиваемых учащимся в его сочинении литературных связей — влияния и заимствования (в стиле, в сюжетной схеме, в композиционных приемах), точек соприкосновения во взглядах, в идеологии.

Если приводится из литературного произведения большой отрывок или даже все произведение целиком, а к положению, отстаиваемому учащимся в его сочинении, относятся лишь некоторые места в цитате, то их полезно выделить каким-нибудь механическим путем, напр., подчеркнувши их линией (в печати такие места набираются курсивом или в разбивку).

Допустим, что учащийся указывает на зависимость лермонтовских «Трех пальм» от стихотворения Пушкина, вошедшего в цикл «Из подражаний Корану»: тот же размер, совпадают иногда целые стихи; можно отметить, — утверждает молодой автор, — и сходство картин пустыни. Приводя (цитируя) стихотворение Пушкина, учащийся подчеркивает строки, которые, по его мнению, вполне подтверждают высказанную им мысль:

Из «Подражаний Корану»

...И путник усталый на Бога роптал,
Он жаждой томился и тени алкал,
В пустыне блуждая три дня и три ночи.
И зноем и пылью тягчимые очи
С тоской безнадежной водил он вокруг...
И кладезь под пальмою видит он вдруг...
И к пальме пустынной он бег устремил
И жадно холодной струей освежил
Горевшие тяжко язык и зеницы.
И лег, и заснул он близ верной ослицы —
И многие годы над ним протекли
По воле владыки небес и земли.
Настал пробужденья для путника час;
Встает он и слышит неведомый глас:
«Давно ли в пустыне заснул ты глубоко?»
И он отвечает: «уж солнце высоко
На утреннем небе сияло вчера,—
С утра я глубоко проспал до утра».
Но голос: «О, путник, ты долее спал,
Взгляни: лег ты молод, а старцем восстал,
Уж пальма истлела, а кладезь холодный
Иссяк и засохнул в пустыне безводной,
Давно занесенный песками степей,
И кости белеют ослицы твоей».

Литературный суд, как одна из форм организованного обсуждения литературного произведения.

Одной из форм разбора художественного произведения является так наз. литературный суд (иногда соединенный с инсценировкой), широко практикующийся не только в клубных кружках, но и в трудовой школе. Положительные стороны этого вида организованных обсуждений литературного произведения: 1) он вызывает живой интерес в среде учащихся и данного класса и часто даже всей школы — учащиеся перед «судом» стараются прочесть произведение, им неизвестное, если оно делается предметом разбора, или вновь «просмотреть» произведение, ими прочитанное, но успевшее уже «выветриться» из памяти; самое обсуждение носит характер борьбы (между обвинителем и защитником) и держит присутствующих в состоянии напряженного внимания; каждый из присутствующих невольно углубляется в «дело», взвешивает все доводы «сторон» и, таким образом, решает раньше всего для себя ряд вопросов, связанных с разбираемым литературным произведением; многое из того, на что раньше учащиеся при чтении не обратили должного внимания, теперь выпукло встает перед ними в качестве обстоятельства, «оправдывающего» персонажей данной повести, или, напротив, «осуждающего» их; 2) при литературном суде ярко выступает общественная сторона произведения, «социальная философия» выведенных типов, идеология автора, все оттенки его общественно-политических взглядов; 3) участники литсуда приобретают навыки в ораторской речи (речь обвинителя и защитника), в умены

кратко и четко формулировать выводы (резюме председателя) и ставить вопросы; они приучаются к оперированию и некоторыми видами деловой речи (составление протоколов, обвинительных актов, заявлений). К отрицательным сторонам литсудов следует отнести: 1) все попытки (конечно, в большинстве случаев безуспешные) придать литературному спору характер настоящего судебного состязания с повестками, вызовом свидетелей, штрафами, накладываемыми на свидетелей неявившихся, вынесением приговоров, составленных по образцу судебных, апелляциями и кассациями... И затем 2) следующее обстоятельство: нередко анализ литературных произведений ведется по слишком упрощенной схеме вопросов — полезно ли данное лицо для общества или оно вредно для него, и что вообще делать с людьми, похожими на персонажей разбираемого произведения: высылать их из края, сажать в тюрьмы, лечить и т. д. Произведение обыкновенно не разбирается на литсудах со стороны языка, тематики, композиции, литературных влияний.

Для достижения успеха при постановке литсуда должен быть соблюден ряд условий. Во-первых, самое произведение, подлежащее такого рода разбору, должно иметь в себе нечто спорное, должно вызывать поступками персонажей серьезный общественный интерес — интимные переживания, психологический этюд не может быть темой литсуда. Во-вторых, стороны (обвининтель и защитник) должны хорошо подготовиться к выполнению выпавших на их долю ролей. В-третьих, свидетели, если они фигурируют на суде (на суде-инсценировке), в своих показаниях должны опираться исключительно на факты, приводимые в литературном произведении. Обвиняемый (выводить его вообще не безопасно, потому что он своими заявлениями может извратить литературное произведение) дает свои разъяснения, тоже учитывая этот литературный материал, и самое лучшее, если он всегда говорит словами произведения, и вопросы, к нему обращаемые, должны строиться так, чтобы он мог отвечать на них словами произведения. Проект показаний свидетелей и проект заявлений обвиняемого должны до суда обсуждаться в комиссии или кружке, взявшем на себя проведение в школе литсуда.

Допустим, что в классе (или школе) ставится литсуд над рассказом Чехова «Злоумышленник» (литсуд-инсценировка).

В обвинительном акте должно быть названо обвиняемое лицо (в данном случае — Денис Григорьев), место постоянного жительства (деревня Климово,... уезда... губернии), деяние, совершенное им (отвинчивал 7 июня такого-то года на железнодорожном пути гайки, которыми прикрепляются рельсы к шпалам), свидетели, присутствовавшие при совершении деяния (железнодорожный сторож Иван Семенов Акинфов) и формулировка преступления, с указанием последствий, какие оно могло иметь для общества (подготовлял крушение поезда, которое неизбежно и произошло бы, если бы поступок Григорьева не был своевременно замечен

железнодорожным сторожем; так как место, на котором Григорьев расшатывал рельсы, находится в вершине уклона железнодорожного пути в столько-то градусов, то крушение поезда неизбежно произошло бы здесь и повело бы к значительному числу человеческих жертв. В виду этого Григорьев привлекается к уголовной ответственности за учинение повреждения железной дороги, которым подвергнул опасности следующий по дороге транспорт.

Свидетелями по делу могут быть вызваны железнодорожный сторож Иван Семенов Акинфов, который на суде расскажет, при каких обстоятельствах он застал Григорьева отвинчивающим на железнодорожном пути гайку, и Митрофан Петров (со стороны защиты); этот, очевидно, покажет, что все климовские мужики, занимающиеся рыболовством, в течение ряда лет отвинчивают такие гайки и употребляют их для неводов в качестве грузила.

И обвинитель и защитник, готовясь к выступлению на литсуде, должны уяснить себе вопросы: 1) что произошло и почему произошло (какие силы содействовали этому)? 2) что надо доказать судьям, и 3) что может оказать влияние на их решение?

Задача обвинителя и защитника совсем не в том, чтобы добиться во что бы то ни стало того или иного приговора, а в наиболее удачном использовании темы в смысле подбора обстоятельств, говорящих в пользу или во вред судимого персонажа, при чем, конечно, вопросы личной вины или личной невиновности должны стушеваться перед вопросами общественного характера: какие условия объективного характера сделали из данного субъекта опасного преступника, и может ли он, при изменившейся структуре среды, при совершенно иных жизненных соотношениях, стать лицом, полезным этой среде. Стороны, готовясь одна к обвинению, другая — к защите, составляют подвижной рабочий план своей будущей речи; в соответствующих местах делаются в этом плане и выписки из произведения, если предположено их цитировать на суде; большие выдержки читаются прямо из книги, — в нее в нужных местах кладутся бумажки, на высунутых концах которых пишется обозначение страниц: 75, 77, 81 и т. д., эти цифры отмечаются и в плане: 75, 77... Во время произнесения речи план ее приходится в большинстве случаев менять — «открылись» на судебном следствии новые обстоятельства, противная сторона привела неожиданные доводы; так как план пишется на отдельных перенумерованных бумажках (скажем, листках блокнота), то их не трудно перетасовать в нужном порядке; между частями задуманной речи вставлять то, что нужно добавить, коечто приходится и зачеркнуть. Хорошо было бы, если б стороны раньше, чем произнести речь на суде, сказали бы ее в вполне законченном виде дома, перед группой своих близких или знакомых, или, по крайней мере, тезисы речи обсудили в том кружке, который ставит в классе (школе) литсуд.

Учащимся следует дать ряд таких советов:

1) На первый план в речах выдвигайте условия, обстановку жизни персонажей (и затем лишь коснитесь их личных особенностей) — представьте ясно судьям результаты деятельности этих персонажей для окружающей их среды[1]).

2) Не прибегайте никогда к передержкам, к фальсификации фактов — противная сторона укажет на вашу проделку судьям, и последние не только насторожатся против всех ваших доводов, но могут огулом отвергнуть их.

3) Избегайте повторений — если, напр., в обвинительном акте описана достаточно подробно обстановка действия, не размазывайте вновь картины, уже известной судьям и публике. Вообще, не говорите, по возможности, ничего лишнего. Поддерживайте внимание слушателей приемами оживления речи, переходом от одного тона к другому (от спокойного повествовательного к ироническому, или от иронического — к тону сдержанного волнения); наконец, прямым обращением к слушателям.

4) Там, где возможно, соглашайтесь с мнением противной стороны и, став на точку зрения последней, бейте эту сторону ее собственным оружием.

5) Если доводы противной стороны слабы, коснитесь их слегка, чтобы рухнул этот карточный домик, но этим не считайте свою задачу законченной — ведите свою защиту или обвинение так, как если бы выступали на суде одни, и вам предстояло бы в чем-либо убедить судей. Постройте речь так, чтобы ее убедительность усиливалась к концу, и не портьте конца какимнибудь банальным восклицанием — пусть сами факты, искусно вами собранные, говорят за себя. Найдете какой-нибудь счастливый афоризм, цитату из авторитетного теоретика, два-три сильных стиха, завершающих вашу мысль, — кончайте ими; не найдете,

---

[1]) Защита строится на двух положениях: 1) мужик беден и занимался ловлей рыбы не из баловства, не для забавы, а чтобы не погибнуть с голоду, уколы которого он и его семья чувствовали постоянно... 2) мужик темен и не понимал последствий того, что делал, отвинчивая гайки, — все, что мужик этот говорит на суде, показывает, что он не в состоянии уразуметь такого сложного дела, как техническое сооружение дороги... Личной вины тут нет. При изменившихся общественных условиях такой Денис Григорьев может быть небесполезным работником в деревне. Обвинение строится на выяснении вреда от действий Дениса Григорьева, на предположении, что он прекрасно понимает, к чему вело обнажение рельс от гаек, но только прикидывается на суде Акимомпростотой; что наказание, которое он должен понести, будет предупреждением прочим Денисам, — а ими полны все деревни, прилегающие к железнодорожному пути. Почему он не берет для грузила свинец? — потому, — признается Денис, — что свинца на дороге не найдешь, купить надо его... Свинец, видите ли, вещь, она имеет определенного хозяина, а гайка на железнодорожном пути — вещь без хозяина, тащи ее!.. А то, что сойдет поезд и пострадают сотни людей, — это мало трогает Денисов... Денис не столько беден, сколько жаден — вот он просит отпустить его скорей на ярмарку, где он должен получить с какого-то Егора деньги за сало...

заканчивайте просто: напр., так: «вот что я хотел сказать, — теперь вы, судьи, подумайте и решайте».

Председателю предстоит не легкая задача резюмировать сказанное обвинителем и защитником и поставить для разрешения присяжных ряд вопросов; наконец, он же вместе с секретарем формулирует приговор, который совершенно не к чему подгонять под форму приговоров действительного суда (недопустимым, например, является встречающаяся в приговорах таких литературных судов формула: «именем РСФСР»...).

Доклады учащихся.

Докладчик-учащийся — не оратор, но и классному докладчику приходится кое-что брать из школы ораторского искусства. Самое произнесение речи-доклада, ясное, отчетливое, живое, и жест докладчика, сдержанный, всегда умело поясняющий сказанное, умело подчеркивающий центральные или выигрышные места, — являются результатом уменья владеть голосом и навыка говорить публично.

Уменье говорить публично — дело выучки. Это уменье-выучка достигается выполнением ряда требований. Известный судебный деятель и выдающийся оратор А. Ф. Кони выдвигал всего два требования:

1) Нужно знать, — заявляет он, — предмет, о котором говоришь, хорошо продумать его, и

2) нужно знать свой родной язык (к этому знанию относится и знакомство с лучшими произведениями родной литературы. (А. Ф. Кони. «На жизненном пути», т. I, стр. 122 и др., М., 1914.)

Можно к этому прибавить еще одно условие, так сказать, морального свойства: говорящий должен отстаивать то, в необходимость, спасительность чего он верит[1]).

Не касаясь здесь содержания речи-доклада, скажем об ее построении и произнесении. Не хороша, конечно, путанная речь, когда говорящий перескакивает с одного предмета на другой,

---

[1]) Опытнейший учитель красноречия Квинтилиан говорит о тайне искусства волновать речью сердца слушателей: „Summa enim circa movendos affectus in hoc posita est, ut moveamur et ipsi“, и в другом месте: „Pectus est quod disertos facit“.

Менее всего в деле выучки ораторскому искусству дают книжки, выпущенные у нас разными издательствами под заманчивым заголовком: „Как стать оратором“ и т. п. Несмотря на то, что названные книжки выпущены в свет достойными уважения издательствами и иногда написаны людьми не только с фамилией, но с известным именем в методической литературе, мы должны сказать, что в огромном большинстве случаев это — самая беззастенчивая халтура.

От этих книг для нашего времени не бо́льшая польза, чем та, которую принесла своей эпохе „Риторика в пользу молодых девиц, а равным образом и мужчин, любящих словесные науки“, изданная в 1797 г. Григорием Глинкою.

потом неожиданно возвращается к тому, о чем уже говорил, и вновь уносится в неизвестное пространство. Составление предварительного подвижного рабочего плана (о нем мы говорили раньше) может предотвратить эти печальные перескакивания и кружение на месте.

Неудобны длинные отступления, как бы интересны они ни были сами по себе: слушатели упускают из виду главный предмет доклада, забывают о нем... Нередко в этих случаях раздается предостерегающее приглашение председателя: «Ближе к делу!».

Числовые данные должны даваться в таком количестве (и лучше в круглых цифрах), чтобы они могли легко запоминаться слушателями — эти данные следует при оглашении пояснять, делать их «красноречивыми данными».

Приводимые цитаты не должны быть слишком длинными — начало и конец цитаты должны ясно чувствоваться при чтении доклада, иначе слушатель припишет докладчику чужое, с чем он, докладчик, может быть, и не согласен.

Доводы в докладе удобней располагать так, чтобы сила их убедительности к концу доклада возрастала. Можно с интересом следить за переходом оратора или докладчика от более слабых, едва намечаемых аргументов к более сильным, решающим — но не наоборот. Если доклад был по объему весьма значителен и положений было выставлено много, следует к концу привести все основные выводы, сделавши это кратко и выпукло.

Однотонность речи утомляет слушателей, и потому желательно внесение некоторого разнообразия в самое построение доклада. Длинные предложения должны сменяться краткими, отрывистыми; книжные обороты — разговорными; фактические данные — обобщениями, ровный серьезный тон — легкой шуткой или патетическими (умеренно-патетическими!) восклицаниями.

«Говорить» свой доклад лучше, чем его читать, и следует стремиться придавать ему характер живого обращения к присутствующим (докладчик время от времени спрашивает своих слушателей, напоминает им о фактах, которые в свое время произвели на них сильное впечатление, он иногда полемизирует с ними, вложив в уста воображаемых оппонентов доводы, которые легко опровергнуть, разбить).

Самая трата голосовых средств должна быть и экономной и целесообразной: *невыгодно* начинать речь с большим подъемом голоса, чтобы, постепенно снижая его, кончить речь чуть ли не шопотом; нехороши голосовые взрывы к концу доклада, представляющие резкие, неожиданные для слушателей переходы от ровного, спокойного изложения к какому-то исступленному крику («Чего это его так разобрало»? — спрашивает себя в таких случаях удивленная аудитория).

Доклад, как всякая серьезная словесная работа, требует соответствующей подготовки: 1) обдумывания темы, 2) собирания материала (книжного, газетного), выборки соответствующих ста-

тистических данных, цитат из сочинений выдающихся теоретиков, иногда стихов, которые докладчик хотел бы ввернуть в свой доклад; 3) составления рабочей записи или подвижного рабочего плана, иногда даже краткого конспекта; 4) тщательного приготовления некоторых более ответственных частей речи — вступления, заключения, формулировок самых предложений и т. д.

1. *Момент обдумывания* темы есть момент выяснения самим будущим докладчиком — о чем он будет говорить, в каком объеме, разрезе затронет вопрос, с какой точки зрения и с какой определенной целью — даст ли он утвердительное решение вопроса или отрицательное, воздержится ли он от окончательного вывода, указав слушателям на всю сложность вопроса и даже его неразрешимость при наличных условиях или даст решение условное, с значительными оговорками. Самому-то докладчику, конечно, с первого же слова его доклада должно быть ясно, куда он клонит.

2. *Собирание материала* — серьезный момент подготовки к докладу. Нельзя обременять доклад фактами: лучше брать меньше фактов, но факты должны быть выразительные, способные убедить аудиторию. Будущий докладчик, готовясь к речи, этих фактов наберет и очень много из книг, газет, разных справочников, но потом он произведет тщательный отбор, просеивание: вот эти факты мало говорят, эти допускают разное истолкование, эти относятся к области мало интересной для слушателя и т. д., — все это за борт, чтобы не перегружать «корабля»! При собирании фактов необходимо, конечно, считаться с большей или меньшей авторитетностью того источника, откуда факт черпается: исторический документ, отчет центрального учреждения, фраза из полемической статьи в газете.... Оперируя во время доклада собранными фактами, докладчик указывает, откуда он почерпнул их — иногда дает и аттестацию своим источникам. Бывает и так, что докладчик оглашает только часть находящихся в его распоряжении материалов, чтобы другую часть выложить в своем ответе предполагаемым оппонентам (обдумывая свою речь, докладчик всегда спрашивает себя: какие могут быть ему сделаны возражения?).

3. О составлении *плана* (и рабочей записи) мы достаточно говорили раньше. Укажем здесь только, что к каждой части плана следует относить соответствующие материалы, собранные докладчиком (под известной цифрой или буквой выписывать). Если таким материалом будут цитаты из книг, то в плане отмечается страница книги, на которую докладчик предполагает сослаться, а в самой книге в этих местах помещаются закладки, чтобы во время произнесения речи не искать долго того, что нужно огласить, процитировать. Небольшие (по объему) цитаты лучше выписывать на отдельных бумажках, перенумеровав их и отметив номер в плане доклада. До произнесения речи нужно такие цитаты внимательно просмотреть, даже прочесть вслух раза два, чтобы

потом цитировать с соответствующей интонацией, подчеркивая голосом места, из-за которых вся выписка собственно и приводится. В плане удобно иногда приводить полностью и тезисы, которые предстоит докладчику развернуть в своей речи.

4. От начала речи иногда зависит и ее успех; это чувствуют и докладчики-учащиеся и недаром пристают они к преподавателю, требуя от него совета-помощи: «как начать?». Такое же, если не большее, значение имеет вопрос: «как кончить?» Хороши те вступления, которые сразу приковывают внимание аудитории к теме доклада; хороши заключения, которые, сосредоточив в одной-двух фразах все выводы докладчика, заканчиваются крепко запоминающейся, счастливой фразой или каким-нибудь ярким художественным образом.

Над такими *ответственными частями речи* докладчику следует подумать до ее произнесения и подготовить себе «первое» и «последнее» слово. Неприятно действуют на слушателей холодные, надуманные, в большинстве случаев всем известные образы в речи — не могут не нравиться аудитории образы свежие, неожиданные.

Предварительная обработка докладов не всегда гарантирует докладчика от некоторых неожиданностей — на собрании могут быть опубликованы новые данные, выступавший до него «оратор» вдруг выдвинул положения, которые наш докладчик не предвидел... Имея под ногами твердую почву (в виде хорошо продуманного и распланированного сообщения), докладчику ничего не стоит слегка изменить порядок изложения, вставить в свой *подвижной* план два-три новых положения — во всяком случае в докладе должны быть следы того, что выступающий считается с опубликованным на собрании, что он считается и с речью, до него произнесенной.

Доклады в школе могут быть следующих видов:

1. *Информационный* доклад — учащийся сообщает о каком-нибудь событии (или предмете) ряд фактов и цифровых данных с соответствующим освещением. Он является, скажем, представителем «экскурсионной» комиссии и защищает проект комиссии дальних летних экскурсий пешком, на лодке и т. д. К плану экскурсий, рассчитанному по дням, прилагается смета расходов.

2. *Отчетный* доклад — учащийся от имени какой-нибудь комиссии (санитарной, клубной, по шефству над деревней) излагает историю работы этой комиссии, напоминает о тех задачах, какие перед ней ставились, указывает на благоприятные и неблагоприятные обстоятельства, при которых приходилось комиссии работать, на теперешнее состояние дел и ближайшие перспективы.

3. *Агитационный доклад* — учащийся говорит от имени комиссии МОПР'а, по поводу даты революционного календаря, о политическом положении в стране, о достижениях и задачах работы советской власти в деревне (в связи с намеченной экскур-

сией класса в деревню) и т. д. Он сравнивает прошлое с настоящим (положение рабочего класса, крестьянства), упоминает о важнейших этапах движения, говорит о создавшемся положении, о возможных выводах, необходимости определенных организованных действий, заканчивает призывом к определенным решениям и поступкам....

4—7. *Академический* доклад, имеющий целью обсуждение какого-нибудь научного или литературного вопроса. Докладчик в общих чертах излагает историю вопроса, указывает на значение явления, предсказывает вероятный ход его развития и делает то или другое заключение. Говоря, например, о литературном произведении («Гроза» Островского), докладчик разбирает взгляд прежних критиков (скажем, взгляд Добролюбова на Катерину в ст. «Луч света в темном царстве»), выдвигает в заключение свою точку зрения и показывает ее преимущества. Делая доклад о значении «белого угля», учащийся знакомит аудиторию с историей вопроса об эксплоатации движущейся воды, рассказывает о гидростанциях в СССР и указывает на значение Волховстроя, Днепростроя и т. д. для поднятия промышленности в нашем Союзе. Особым характером отличаются доклады—*приветственное* слово (учащиеся посетили красноармейский клуб, и представитель класса говорит о значении Красной армии, как организации защитников дела трудящихся), *прощальное* слово (учащиеся посетили село, провели в нем несколько дней и перед отъездом прощаются с гостеприимными хозяевами в избе-читальне или клубе деревенских пионеров) и *речи сторон в литературных и других судах*, устраиваемых в школе (о речах сторон на таком суде мы говорили в этой книге).

Нередко докладу предшествует *опубликование тезисов* к нему. Тезисы являются и оглавлением будущего сообщения и выявлением точки зрения докладчика. Если тезисы к докладу опубликованы (вывешены на видном месте, разосланы по классам, помещены в школьной стенной газете), докладчик является этими тезисами связанным: он строит доклад по плану, вытекающему из тезисов, находящихся между собой в известной логической связи, и *обязан* использовать весь материал, в этих тезисах указанный.

8—9. Если выступают два докладчика по одному и тому же вопросу, то тут мыслимы такие положения: второй учащийся выступает или с *дополнительным* докладом (он является содокладчиком) или с докладом *дискуссионным* (пытается опровергнуть и данные и выводы первого докладчика).

В первом случае докладчики делят между собой объем сообщения: один берет такую-то сторону, другой — стороны, оставшиеся незатронутыми. Между выводами таких докладчиков не должно быть противоречия.

Дискуссионный доклад строится на опровержении чужого тезиса и на замене его своим, на указании противоречий в чужой си-

стеме и «монолитности» — своей. Могут быть случаи, когда оппонент соглашается с частью доводов противной стороны и обрушивается на остальные доводы. Наконец, бывает и так, что докладчик соглашается с положениями противника и, став на точку зрения последнего, показывает, какие неправильные выводы сделал тот из правильно подобранных фактов.

Не приходится много распространяться по поводу того, что в такой дискуссии не допускается ни подтасовка фактов, ни доводы ad hominem (нападки на личность противника).

Доклады могут быть и сложного характера: один доклад нередко обнимает и литературный вопрос и вопрос по истории быта, нравов, социальных отношений. Вместе с подготовкой к докладу может итти и подготовка инсценировки.

Предлагая учащимся доклад, преподаватель указывает им и литературу вопроса. На выбор им можно предложить две программы (более краткую и более пространную). Пример:

УМИРАЮЩИЙ ГЛАДИАТОР.

Две программы заданий: сокращенного и расширенного.

I программа

1. *Прочесть* и *выучить* наизусть стихотворение „Умирающий гладиатор" Лермонтова (из Байрона).
2. *Прочесть* книжку Висковатова „День в римском цирке".
3. *Прочесть* из книги Летурно „Эволюция рабства", стр. 27—38, из книги Вернера „История рабства", стр. 45—67.
4. Внимательно рассмотреть репродукцию (открытое письмо со снимком статуи „Умирающий галл").
5. *Составить план к устному докладу:* „Раб в Риме".

Стихов	21 строка
Чтение	33 стр.
План и конспект	

II программа

1. Прочесть и выучить стихотворение „Умирающий гладиатор".
2. Прочесть из IV песни „Паломничества Чайльд-Гарольда" строфы 139, 140, 141 (перевод Ильина, в I т. соч. Байрона, изд. Брокгауза-Ефрона); сравнить их с переводом Лермонтова.
3. Рассмотреть снимок со статуи „Умирающий галл".
4. Прочесть из книги Фридлендера („Картины бытовой истории Рима") главы: „Зрелища", стр. 483—583, 33—70.
5. Прочесть из книги Гастона Буасье „Археологические прогулки по Риму" главу „Колизей".
6. Подготовить доклад „День в школе гладиаторов" или „День в римском цирке".
7. Приготовить инсценировку: „Последний ужин в школе гладиаторов" (Ужин перед боем в цирке).

Стихов	21 строчка
Чтение	168 стр.
Подготовка доклада	
Инсценировка	

Можно опустить чтение из книги Фридлендера (483—583), чтобы не обременять взявшего этот доклад, тогда остается для чтения 68 стр.

Словесный момент, проявляющийся на школьных собраниях

Ведение в школе групповых собраний выдвигает вопрос о самой процедуре школьного собрания, о повестке, проекте предложений, резолюции, протоколе. Не вдаваясь в подробности вопроса, как вести в школе собрание, дадим только схему этого ведения.

1. «Собрание открыто».

2. Предлагают (представитель комиссии, которая отчитывается, кто-нибудь из инициаторов или устроителей собрания) избрать председателя (иногда председателя и секретаря, а в редких случаях и президиум).

3. Называют кандидатов в председатели и секретари собрания.

4. Избирают председателя и секретаря.

5. Составляется «повестка дня» (указывается, какие дела будут рассматриваться в собрании): кто-нибудь предлагает «повестку», ее дополняют или сокращают и принимают после баллотировки.

6. Выступают с докладом или сообщением.

7. Докладчику задаются участниками собрания вопросы, и он дает свои краткие разъяснения. Начинаются прения.

8. Выступают «ораторы» с возражениями, разъяснениями или дополнениями. Для речей «ораторов» иногда устанавливается собранием предельное время (15, 10 или 5 минут — так называемое «ограничение прений»). Бывают случаи, когда, по предложению собрания, «запись ораторов прекращается».

9. Докладчику дается заключительное слово.

10. Собранием вносятся предложения (или «резолюции»). Предложения эти могут вызвать со стороны участников собрания поправки.

11. Голосование предложений (с поправками) и принятие их в окончательной форме.

12. Выбор комиссий (для рассмотрения отдельных вопросов, для выполнения известных поручений собрания и т. д.).

13. Рассмотрение текущих дел.

14. Закрытие собрания.

Нас интересует в собрании словесный момент.

Повестка собрания есть в сущности план предстоящей работы. В этом плане важна «материя» (т. е. указание того, что будет предметом рассмотрения) и порядок, в котором будут ставиться вопросы. План этот состоит из ряда существительных.

Повестка дня.

1. Доклад председателя санкомиссии.
2. Доклад председателя ревизионной комиссии.
3. Информация по вопросу о летних экскурсиях.
4. Текущие дела.

Председатель, ставя вопросы на обсуждение, должен заключать эти вопросы в ясную форму, притом в такую, чтобы собрание простыми «да» или «нет» (эти «да» или «нет» произносятся особым образом — посредством поднятия рук) такие вопросы разрешало. Председатель должен внимательно слушать все, а говорить только самое необходимое. Он зорко следит за повесткой дня, т.-е. за планом собрания, и, если кто-либо в собрании отступает от этого плана, председатель неизменно вводит рассмотрение вопросов в русло «порядка дня».

Секретарь слушает и пишет. Его обязанность — составить точный и дельный протокол собрания. Записывая, он отмечает все самое существенное в речах ораторов. Очень многие секретари ведут во время прений черновые записки и по ним уже составляют отчет. Надо приучаться составлять протоколы набело во время самого собрания. В этом нет никакой особенной трудности. Результаты голосований и выборов записать легко, баллотируемые резолюции должны вноситься в писанной форме и их легко или переписать, или присоединить к протоколу, отметив в протоколе, какая именно резолюция (за каким номером и кем внесенная) принята. Прения записываются кратко, при чем обязательно отмечается всякое сделанное в речах предложение.

Что самое главное в *протоколе* собрания?

Он должен указать характер собрания (заседание ли какого-либо общества, простой ли митинг, собрание каких-либо делегатов или представителей и т. д.), время собрания и место, а иногда (особенно при малолюдных собраниях) привести список участвующих или указать их число.

Затем в протоколе отмечается, кто избран председателем и секретарем, и какой порядок дня принят собранием. «Прения записываются кратко, иногда упоминаются лишь имена участвовавших в прениях. Зато всякие резолюции и предложения, даже не принятые собранием, должны заноситься в протокол полностью». (А. Керженцев.)

Протоколы могут быть: 1) краткими («слушали — постановили» и 2) более подробными, с записью всех речей выступавших (в самых существенных чертах). Подробный протокол есть своего рода конспектирование речей.

Доклада, зачитанного в собрании, мы касаться здесь не будем.

Предложения, исходящие от участников собрания, есть тезисы, которые иногда и баллотируются как тезисы, а иногда, по предложению собрания, развертываются лицом, внесшим их, в рассуждение (автор предложения «защищает» его).

Если резолюция-тезис состоит из нескольких частей, то председатель может разделить такую резолюцию на составные части и пустить на голосование каждую отдельно.

Иногда на собрании произносятся приветственные, поминальные и другие речи.

IV. ОТДЕЛЬНЫЕ ВИДЫ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ.

Дописывание слов, пропущенных в рассказах. Свободные сочинения по данному началу.

Дописывание (или досказывание) учащимися слов, пропущенных в тексте рассказа или стихотворения, читаемого в классе, — одна из полезных работ по развитию речи, которая может вестись и в самых младших группах, а все более усложняясь, и в старших, развивая в учащихся языковое чутье, художественный вкус, понимание структуры и характера читаемого в классе литературного произведения. Такое дописывание (или досказывание) ведет даже к «реконструкции» литературных произведений, дошедших до нас лишь в отрывках.

Довольно сложной работой для учащихся явится пополнение пропусков в поэтических произведениях, сильно окрашенных определенным настроением. Возьмем для такой работы «Песню летчика»:

1. Вперед на крыльях белой птицы.
2. Легко нам в . . . . . . высоте.
3. Там тучек . . . . . . вереницы
4. Нас встретят в дивной красоте.
5. В лицо нам . . . . . . ветер буйный.
6. . . . . . . в туман,
7. Обнимет нас волной лазурной,
8. Как брат, воздушный океан.
9. На дне его во мгле . . . . . .
10. Потонут села и поля,
11. И пусть несется в край далекий
12. Под нами . . . . . . земля.

Требуемые пополнения подсказываются: 1) эмоциональным тоном стихотворения (восторг, удаль, вызов судьбе, «чувство необъятного пространства»: перед летчиком открывается огромный, прекрасный, скрытый до той поры мир); 2) характером его словесной ткани (нельзя брать для такого стихотворения, написанного просто, без «словесных открытий», слишком смелые, «неожиданные» эпитеты) и 3) размером стихотворения.

Для второй строки класс предлагает пополнение (к слову «высоте»), — оно должно быть двухсложным с ударением на первом слоге, — «синей», или «ясной», или «гордой» («страшной» забраковывается, так как летчику «ничего не страшно». В третью строку, к слову «тучек», учащийся рекомендует вставить определение «сизых». Стоит упомянуть о следующем факте. В одной, известной автору этих заметок школе девочка предложила прибавить «милых»: «Там тучек милых вереницы», и мотивировала свое предложение так: «Какая особая красота в «сизых» тучках, а ведь сказано, что они, эти тучки, встретят нас в дивной красоте». Но класс заупрямился—его возмущала сентиментальная окраска предложенного эпитета «Милые тучки... сейчас расплачешься». И, действительно, «милый» мало гармонирует с характером всего стихотворения.

К пятой строке нужно найти название действия (в будущем времени). Предлагали в классе: «хлынет», «брызнет»; остановились на первом слове.

Шестая строка требует дополнения, по крайней мере, в 2 слова. Из предлагаемых в классе выражений выбрали: «Поля оденутся в туман».

Девятую строку досказали сразу (очевидно, руководствовались последним словом в 11 строке, с которым отыскиваемое слово должно было рифмоваться): «во мгле глубокой».

Особый интерес представляет работа над пополнением последней, 12-й строки. Как назвать землю, от которой удаляется летчик? Одни предлагали дать просто «цветной» эпитет «черная». Но большинство искало в определении эмоционального оттенка. Почти одинаковое количество сторонников нашли эпитеты: «мрачная». («Что на ней, на земле-то,—одно горе»), «скучная» («Надоела — теперь осень на земле: лужи, мокрые листья...»), «грустная» («Земля-то любит человека, а он ее бросил»). Так и не сговорились до конца: одни написали в своих тетрадках:

Под нами мрачная земля.

Другие:

Под нами грустная земля.

Закончим наши замечания «о дописывании и досказывании» учащимся слов, пропущенных в рассказах или стихотворениях, одним предостережением. В московском сборнике методических статей, вышедшем в 1927 г. [1]), мы столкнулись с таким случаем: автор очерка «Наблюдения над литературной формой» рекомендует стихотворение Лермонтова «Утес» для классной работы на вставку пропущенных в тексте слов:

Ночевала тучка золотая
На . . . утеса великана,
Утром в путь она . . рано,
По лазури . . . играя.

---

[1]) Наш отзыв об этом сборнике в „Родном языке в школе“ за 1927 г., 5 книга.

Но остался влажный след в. . .
Старого утеса. Одиноко
Он стоит, . . . глубоко,
И тихонько . . . он в пустыне.

Наш читатель, конечно, заметил, что здесь пропущены не дополнительные, второстепенного значения слова, но слова основные, без которых непонятно и само стихотворение, его эмоциональный тон. Для того, чтобы восполнить пробелы, не зная, само собой, «Утеса», нужно обладать гениальностью Лермонтова, напряженностью его пессимистического настроения [1]).

Такой же было бы педагогической ошибкой, если бы мы дали для дописывания стихотворение Пушкина: «Три ключа»:

В степи мирской . . и . . .
Таинственно пробились три ключа,
и т. д.

Существенно важными в первом стихе являются эпитеты «печальной и безбрежной» — это интродукция во всю лирическую пьесу:

В степи мирской, печальной и безбрежной,
Таинственно пробились три ключа...

А ведь учащиеся могли бы эти точки восполнить словами «роскошной, дивной, нежной» и убили бы «лирический образ» пьесы.

Теперь о *свободных «сочинениях по данному началу»*. Они являются как бы вершиной угла, стороны которого уходят в бесконечность. Толчок какой-то дан фантазии учащихся («только отчалили от берега»...), но учитель и предположительно не может сказать, в каком направлении будет эта фантазия работать, и найдется ли вообще для нее работа. Если в прошлом у учащегося было интересное событие, связанное с катаньем на лодке, с рыбной ловлей, с купаньем в реке, — толчок вызовет кое-что из мглы забытого — ребенок насторожится, «вспомнит» и весь уйдет в передачу словами того, что когда-то сильно его удивило, взволновало, обрадовало, испугало. В этом случае предложение учителя писать по «предварительному восприятию» будет равняться более простому, для учащегося более понятному, предложению:

— Расскажите про какой-нибудь случай с вами на реке...

Но если с учащимися ничего достопамятного не приключилось на реке, они будут в глубоком расстройстве кусать карандаши, недоумевая, что могло произойти интересного (страшного или смешного), как «только отчалила лодка...» Их фантазия не может найти опоры, а сознание, контролирующее наши чувства, не сумеет поставить себе определенной задачи. Получится прямо какое-то мучительно-беспокойное сумеречное состояние. Некото-

---

[1]) „Утес"— вообще не по возрасту учащимся V—VII групп: ведь это символ рокового одиночества личности и мимолетности всех жизненных радостей. Вот почему Чехов взял первые два стиха из „Утеса" эпиграфом к своему рассказу „На пути".

рые методисты советуют не жалеть силы на «толчок» — он должен быть достаточно чувствительным для всех учащихся класса — и с легко воспламеняющейся фантазией и с неподатливой, сонливой («Пожар!» — раздалось среди ночи — или что-нибудь в таком же роде). Мы же думаем, что обухом, ломом и вообще такими увесистыми орудиями нельзя подгонять человеческое воображение. Законы ассоциации куда сложнее, чем думают сторонники сочинений по методу предварительных восприятий. Л. Н. Толстой увидел в поле одинокий репей, полувырванный из земли плугом, но упрямо подымавший к солнцу свой алый цветок — и вспомнил Толстой историю Хаджи-Мурата (эта история заполнила книгу более чем в девять печатных листов). «Толчок» был как-будто самый ничтожный («увидел цветок...), а эффект получился поразительный. Кто же возьмется предсказать, какой «толчок» может вызвать работу воображения у того или другого учащегося и какой не может? В одной одесской школе учащимся VII группы был для письменного ответа предложен вопрос: «О чем вы думаете, когда на дворе шумит ветер?» Получились ответы (около 20) в таком духе: «Я думаю о том, что хорошо в такую ночь сидеть в теплой комнате, у лампы, и читать книгу», или: «Я ни о чем не думаю, так сильно устаю за целый день и крепко засыпаю под шум ветра». Не проявилась «ассоциация», — казалось бы — такая естественная: — «Я думаю о тех, у кого нет крова, кто в такую ночь бродит по улицам города...», и т. д. (шекспировская тема в «Лире»), или «Мне страшно за тех, кто в такую ночь плавает по морю и застигнут бурей далеко от берега...» (гейневская тема, в стихотворении «Спускались туманы на море») — на улицах Одессы, примыкающих к Ланжерону, в бурные ночи явственно слышен шум волн... А вот Некрасов писал:

Еду ли ночью по улице темной,
Бури заслушаюсь в пасмурный день,
Друг беззащитный, больной и бездомный,
Вдруг предо мной промелькнет твоя тень...

Завывание ветра, шум дождя, просто темень ненастного осеннего вечера вызывают в его памяти образ погибшего друга, подобно тому, как шторм подымает с морского дна потерянные когда-то якоря, покрытые ракушками и травой обломки кораблей, — но сколько нужно перенести в жизни тяжелых потерь, чтобы в глубине темных улиц всегда вставали перед тобой заплаканные тени?

Мы думаем, что «сочинения по началу», не ставя фантазии учащегося никаких определенных задач, не связывая их детерминизмом начала какого-нибудь рассказа или настроения какого-нибудь описания, не давая классу даже ритмической темы, не должны культивироваться во II ступени.

Чтобы устранить возможные недоразумения, мы должны тут же указать черты отличия в трех видах работ учащихся: 1) в

«дописывании и досказывании пропущенных слов», 2) в «продолжении» чужих произведений (например, прочитанных учащимся рассказов) и 3) в так называемых «сочинениях по началу».

1. «Дописывание» производится тогда, когда дана и рама рассказа и имеется налицо значительная часть чужой словесной ткани и совершенно ясна мысль автора: дописывание есть восстановление отдельных опущенных небольших звеньев в цепи, замкнутой самим автором, внесение деталей (например, эпитетов), гармонирующих со всем данным классу текстом.

2. «Продолжение» есть перенесение действий за границы, указанные самим автором, — при чем не меняется решительно ничего в изображении внешнего и внутреннего облика действующих лиц, ни в композиционной доминанте (преобладании социального содержания или психологического анализа и т. д.), — учащийся как бы пытается угадать, какой была бы следующая глава хорошо ему известного рассказа, если бы она была написана самим автором; совершив долгий путь с этим автором (читая его произведение), учащийся пытается сделать лишь несколько шагов без автора, но так, как их сделал бы, по его представлению, сам автор, в направлении, тоже автором выбранном, и по пути, им проложенному. Наконец,

3. сочинение по началу есть реагирование учащегося на некоторый краткий психологический толчок, получаемый извне, при чем учащимся остаются неизвестны—самый сюжет и фабула будущего рассказа, композиционные приемы, которых следовало бы придерживаться, идейное содержание, эмоциональная окраска...

Какими должны быть темы.

Какой должна быть тема — обязательной или свободной? Учащиеся пользуются словом, как орудием и создания и выражения своей мысли. Мы отстаивали раньше желательность культивирования в школе свободного словесного творчества — этим самым мы отстаивали и свободные темы. Но учащимся надлежит приобрести навык и в писании сочинений «по заказу» — в жизни им придется прибегать к слову и устному и письменному даже в тех случаях, когда их не особенно будет «тянуть» к перу или к трибуне. Чехов дал нам образец записи ученика старшего класса гимназии в станционной жалобной книге. Сколько тут ни наворачивал придаточных предложений времени, как ни старался добраться до сути дела, он принужден был бросить свое намерение на грустно-напыщенной полуфразе. Не «пошла у него мысль в слово». Нельзя, конечно, выпускать из трудшколы учащихся столь беспомощными в решении простых словесных задач. Полагаем, что темы обязательные и свободные могут чередоваться в классе, при чем для деловых сочинений всегда лучше давать темы, обязательные для всего класса. Но если предлагать обязательную тему — то предлагать одну или несколько на выбор?

Обязательная тема находится в связи с разбираемыми в классе вопросами и потому она всегда диктуется содержанием комплекса, заинтересовавшего в этот момент учащихся. Получается как будто одна тема, но если эта тема ставится достаточно широко, ее следует разделить на ряд подтем, поручив каждую подтему отдельной группе учащихся (или предоставив группе выбрать себе такую подтему).

Допустим, в классе разбирается пушкинская «Барышня-крестьянка». Тема, представляющая как бы итог работы класса по этому рассказу, вошедшему в состав так называемых «повестей И. Белкина», может быть разбита на 6—7 заданий. Учащимся (по группам) предлагаются следующие работы:

1) Разбить повесть на главы и дать название каждой такой главе (удобней такое расчленение производить всем классом).

2) Дать характеристику языка повести: отметить архаизмы, необычное расположение слов в речи, образцы шутки, насмешки, подделку под народную речь т. д.

3) Определить литературные вкусы Белкина: какие он выбирает темы для рассказов (группа, получающая это задание, должна прочесть уже все «повести Белкина»), эпиграфы для отдельных глав, какие приводит цитаты и называет литературные имена? Какие встречаются у него сравнения и лирические отступления?

4) Указать в словесной ткани белкинских рассказов, где явно слышится речь самого Пушкина.

5) Собрать черты подлинного реального быта, рассеянные в повести, и сделать сводку под названием «Как жили при Пушкине в провинции мелкопоместные дворяне».

6) Охарактеризовать бытовые типы, выведенные в повести «Барышня-крестьянка»,—что такое: а) Иван Петрович Берестов, б) Алексей Иванович Берестов, в) Григорий Иванович Муромский.

7) Если учащимся известен роман Пушкина «Евгений Онегин», то можно предложить им провести параллель между Алексеем Берестовым, с одной стороны, и Ленским и Онегиным — с другой.

К теме, как ко всякому вопросу, требующему от класса ответа, следует предъявлять такие требования:

1) Она должна быть формулирована достаточно ясно, т.-е. учащийся, прослушав заглавие темы, должен ощутительно чувствовать, о чем ему нужно говорить или писать. Можно ли, например, признать ясно формулированным вопрос, обращенный к учащимся при разборе повести Неверова: «Ташкент — город хлебный»: — «Какое место в повести занимает описание местностей»? [1]) и продолжение этого вопроса:

---

[1]) Пример взят из одной рабочей хрестоматии для V группы.

— «С какой точки зрения даются эти описания» [1])?

Или как понять такое предложение:

«Вскройте (в повести Неверова) картины большого человеческого горя, страшного голода» [2]). Можно серьезно опасаться, что учащиеся не поймут, что собственно требует от них преподаватель (как это вскрыть «картины» горя?).

2) Предлагая учащимся ту или иную тему для классной работы, преподаватель должен быть уверен, что у них есть материал для толкового ответа на поставленный им вопрос. В одной рабочей книге мы встретили задание (к рассказу А. Серафимовича «Под праздник») — «Опишите труд шахтера», но рассказ Серафимовича не дает ни материала для этой темы ни «стимулятивного толчка».

3) Весьма нежелательным являются темы слишком широкого охвата и потому неопределенные и расплывчатые. Таким следует признать задание, предложенное одним провинциальным вузом поступающим: «Мотивы и образы пролетарской лирики».

Напротив, ясно будут указывать учащимся, о чем им нужно говорить или писать, такие темы: «Как я провел лето», «От чего получил свое название рассказ Яковлева «Новь», «Влияние советского словаря [3]) на язык Безыменского (по 3—4 стихотворениям, известным классу), «Отметить эпитеты поэта-крестьянина и поэта-рабочего» (по известным классу стихотворениям Есенина и Гастева)...

Всегда приходится учитывать подготовку учащихся, их возможности (возможность легко достать известную книжку, понять ее и т. д.), время, которым они располагают. Преподаватель (в московской школе) дает классу (VII группа) тему: «Характеристика поэзии Некрасова» — ну под силу ли подростку этот монографический труд? Не лучше ли разбить тему на ряд частных, но достаточно интересных для учащихся вопросов:

1) Встретили ли вы у Некрасова газетные темы и какие именно?

2) Знал ли Некрасов радостный, веселый смех?

3) Можно ли по стихотворениям Некрасова судить о его времени — дает ли он правдивую картину жизни в городе (столице) и в деревне в 60-е гг. прошлого века?

4) Можно ли назвать Некрасова певцом не только народного горя, но и народных упований?

5) Кого и что поэт-Некрасов ненавидел, кого и что поэт-Некрасов любил («Клянусь, я честно ненавидел, клянусь, я искренне любил»)?

6) Некрасов и политическая ссылка. (Как относится Некрасов к жертвам политического гнета? Как он описывал подвиги

---

1) Пример взят из рабочей хрестоматии для V группы.

2) Пример взят из рабочей хрестоматии для V группы.

3) Слова типа: вуз, партбилет, родязык...

политических борцов? Как изображены жандармы, каторжные тюрьмы и рудники Сибири?).

7) Можно ли назвать стихи Некрасова поэзией революционных настроений?

8) Некрасовская муза — по определению самого поэта и т. д.

Такой же определенностью, ясностью и конкретностью должны отличаться и темы для классных описаний, рассуждений, деловых докладов.

Ведение записей и дневников.

Есть школьные «рабочие» книжки, в которых, в числе других девизов, имеется и такой: *Ни дня без записи.*

Конечно, это уж слишком... Бывают же дни, о которых поэт сказал:

Сегодня странный день.
Стоит безмолвный лес,
И смутной думы тень
Все бродит средь небес.
Несутся облака,
Прозрачны и легки,
И не блестит река,
И не горят пески.
Простор, покой и лень...
Один в лесу брожу:
Присев на мшистый пень,
Безмолвно вдаль гляжу...

Не хочется говорить в такие дни, не хочется и писать... Запись нужна тогда, когда есть что записывать, и ведется она то кратко, то более пространно, в зависимости от самого характера наблюдения, а отчасти в зависимости и от настроений пишущего.

Учащийся заносит в свою записную книжку и подхваченное в разговоре крылатое выражение, и заглавие книги, которую очень уж хвалил товарищ и которую на досуге учащийся решил прочесть, и пришедшую в голову «любопытную мысль», словом все то, что хотелось бы запомнить. Каждая запись есть «памятка», которою впоследствии, может быть, придется учащемуся воспользоваться. «Записная книжка, — говорит В. Маяковский, — одно из главных условий делания настоящей вещи». Дневник же — отображение пережитых настроений, иногда подробное изображение того, что учащийся видел, с кем разговаривал, что пережил. Ведение дневников приучает ребенка или подростка анализировать свои чувства, отдавать себе отчет в поступках, даже в побуждениях к тем или иным поступкам. Есть и отрицательная сторона в ведении дневников: ранняя привычка отдаваться самонаблюдению может развить в ребенке наклонность к холодному резонерству. В дневнике нередко находят себе место невольное преувеличение учащимися своих переживаний и ощущений, сгущенные зарисовки. Во всяком случае желательным представляется ведение дневников во время длительных экскурсий, жизни на даче, пребывания городских школьников в деревне (или,

наоборот, учащихся сельской школы в городе), словом, среди обстановки, не совсем для учащегося обычной[1]).

Наконец, следует заметить еще, что дневники могут служить формой беллетристических произведений (некоторые главы в «Робинзоне Крузо», в тургеневском романе «Накануне», в чеховском рассказе «Учитель словесности», вплоть до повести наших дней — «Дневник Кости Рябцева» и искреннего, вдумчивого «Дневника учительницы» Р. Григорьева). Учащиеся могут воспользоваться формой дневника и для своих рассказов.

Проработка производственной экскурсии на уроках родного языка.

Учащийся посетил большой завод. Рассмотреть в деталях главные машины, постигнуть их устройство, проследить все стадии в сложном процессе превращения сырья в фабрикат — в одно посещение, конечно, невозможно. Да и цель экскурсии на завод учащихся общей (не технической) школы не в изучении: речь может итти только о получении от завода глубокого впечатления, как от трудового предприятия, особым, усовершенствованным образом организованного и в высшей степени сложного социального организма. Здесь строгий математический расчет, тонкий химический анализ, — вообще, точное знание идет на службу практической потребности человека; механизмы, силы воды, электричество увеличивают человеческую силу в сотни и тысячу раз,—природа подчинена разумной воле. Но учащийся знает, что завод не только одевает (ткани), обувает (кожи), кормит (хлебные, консервные заводы) человека, создает элементы жилища (кирпичный завод, завод лесных материалов) и транспорта (рельсопрокатный завод, вагоностроительный, судостроительный, паровозные мастерские), но он творит и новую общественность. Значение завода в жизни СССР, в жизни Зап. Европы и Америки рассматривается в школе на уроках обществоведения; учащимся нередко приходится касаться этого вопроса и в классных беседах и в своих письменных ответах на темы обществоведения, а также во время проработки ряда литературных тем (рассказы из заводской жизни, стихи пролетарских поэтов). Но учащиеся, посетившие завод, должны подойти к нему и с художественной точки зрения: а) заняться заводом как художественным целым и б) дать несколько набросков отдельных картин и сцен заводской жизни. В такое описание войдут:

1) данные перспективы (завод на фоне рабочего поселка или предместья города — на заднем фоне: река, или поля, или лесок);

---

[1]) У нас, в русской педагогической литературе, до сих пор не произведено анализа дневников детей и подростков, не поставлен даже вопрос о влиянии ведения дневника на психику, на характер, а между тем этот вопрос—серьезнейший. Лыбопытные заключения по поводу ведения дневников делает Шарлотта Бюлер (Bühler) в сборнике „Das Seelenleben des Jugendlichen", 2, Jena, 1923, стр. 28 и др.

2) цветовые явления (цвет кирпичных стен, гранитных оснований, железобетонных переплетов, высоких закопченных труб, выходящего из них густого дыма, ослепительно сверкающих частей машины);

3) особенности освещения (залитые солнцем стеклянные галлереи, электрические луны в депо и на дворе завода; жидкий металл, льющийся из вагранки);

4) конструктивный ритм зданий и машин (архитектурные массы, хаос колес и ремней, подчиненные определенной, сразу различимой задаче);

5) звуки (гудки, шум машин, приводных ремней, станков);

6) ощущения температурные и моторные.

Далее пойдет словесная зарисовка 1) отдельного рабочего (во дворе за тачкой, за разгрузкой сырья, за станком, в литейной мастерской, в модельной, в сборочной, у машины, на паровозе) и 2) значительной группы (во дворе во время перерыва, в столовой, в клубной библиотеке, выход на работу — у ворот завода, рабочее собрание).

В самом описании учащимися завода, в выборе слов, эпитетов, метафор, сравнений, в синтаксических конструкциях фраз может в известной степени отражаться «природа» завода. Класс уже подготовлен к этому «стилю» завода разбором литературных произведений, в которых изображен завод в разные жизненные моменты.

Пусть учащиеся отметят у Пильняка в описании коломенского завода, что обилие свистящих и шипящих звуков в хаотически нагроможденных заводских терминах, броские, отрывистые предложения, без сказуемых, краткие как те слова, которыми перебрасываются рабочие в шуме станков, молотков, вагранок, — создают впечатление грандиозного, властного, шумящего хаоса. Или у Ляшко в «Железной тишине» жуткое впечатление мертвого завода, созданное тем же перечислением машин, только не оживленных звуками, вставленными в безобразную, тускло звучащую речь.

«Такой анализ отрывков даст ученику метод передачи впечатлений, научит его обращаться со словом как материалом и орудием создания художественного образа, художественного описания» [И. Гревс (редактор), «По очагам культуры», Л., 1926, стр. 141].

Но все вычитанное в книге даст только толчок к собственному творчеству учащихся.

Если класс может уделить на изучение завода значительное количество времени, он может взять на себя описание всех существенных сторон жизни и рабочих и завода. Сюда войдет и описание рабочего квартала в городе — этой «клеточки, ядром которой являются фабрики и заводы» [1].

---

1) Вопросу, затронутому в этой главе, посвящена статья Н. Каноныкина „Экскурсия в связи с преподаванием родного языка в школе“ („Родной язык в школе“, 1924, кн. VI). Затем материал в книгах *Н. А*

Деловая речь.

В советской школе [1]) необходимо деловой речи уделить самое серьезное внимание (может быть, было бы удобней вообще заменить термин «деловая речь» другим, более подходящим, предложенным Л. П. Якубинским — «практический язык»). Но едва ли правильно понимает у нас школа вопросы деловой речи — в очень многих случаях деловая речь сводится для учащихся к выполнению чисто-бланкетных работ — заполнению пропущеных мест в бланках разных видов: учащиеся придумывают краткие ответы на анкетные вопросы, составляют заявления по данной им форме, а такие упражнения, конечно, не ведут к развитию речи. Мы не думаем отрицать практической важности знания и определенных формуляров: они предохраняют от пропуска какого-нибудь важного и существенного указания в составляемой бумаге (расписке, акте, заявлении, доверенности и т. д.), но знание этих твердо установленных практикой форм никакого отношения к языковым знаниям не имеет, следовательно, и не относится к деловой прозе. К деловой прозе не может быть отнесен и научно-абстрактный стиль, в котором преобладают формулы или вообще символы (работы по математике, технике, иногда философии, например, «Этика» Спинозы [2]).

Какие требования можно предъявить к деловой речи? Укажем здесь только на требования отрицательного характера: в деловой речи не приходится учащимся стремиться к красоте выражений, к яркой образности, особой живости [3]); лишним является здесь и эмоциональный тон, хотя нет необходимости писать сухим, мертвым, так называемым канцелярским слогом; рекомендуют избегать в деловой речи провинциализмов и диалектизмов, которые, напротив, являются иногда весьма уместными в художественной прозе. В канцеляриях у нас пишут обыкновенно по трафарету, старому трафарету, и в произведении делопроизводителя наших дней можно встретить выражения, украшавшие когда-то

Гейнике «Культурно-исторические экскурсии» (М., 1923), *К. Львова* «Производственное просвещение» М., 1924, в сборнике «Экономико-технические экскурсии», П., 1919.

1) Учащиеся русской дореволюционной школы, не подготовленные к словесным работам делового характера, всегда ощущали большое смущение, когда им приходилось составлять какое-нибудь небольшое заявление. (Вл. Короленко, „История моего современника“, т. I, изд. 2, П., 1911, стр. 396). У всех в памяти рассказ А. Чехова „Жалобная книга“ с замечательной записью гимназиста.

2) Для удобства рассмотрения вопроса мы говорим здесь и о научном стиле.

3) „Можно ли щеголять изяществом слога, говоря о результатах медицинского исследования, или блистать красивыми выражениями, передавая содержание гражданской сделки?“—спрашивает автор одной книги для начинающих юристов.

бумаги, составляемые гоголевским Акакием Акакиевичем. Архаические выражения мелькают и во многих новых законах, и они, эти устаревшие, не употребляемые в обычной речи выражения, должны быть оттуда изгнаны, потому что для наших законов старина уж, конечно, не имеет «освящающего значения», какое она имела, скажем, для законов древне-римских: там архаические формулы, не всегда понятные римскому гражданину, были вполне уместны: преторы, создавая новые гражданские нормы, хотели от обвинений в измене правовым традициям укрыться за стеной древних слов и выражений; нам, конечно, не нужен такой словесный маскарад, и потому пора изгнать даже и из канцелярских бумаг все эти «сим удостоверяется», «полагать больным», «подтверждая оное»... Что и строго-деловые бумаги можно писать живо и толково, доказали акты, составлявшиеся парижскими нотариусами во время великой французской революции, а что законы можно формулировать понятно, до прозрачности ясно и даже изящно, — доказал кодекс Наполеона.

Есть виды деловых сочинений, в которые составной частью может входить и художественный элемент, например, научные описания (леса, степи, моря, гор, северного сияния, грозы, ледохода, землетрясения, налета саранчи, осеннего и весеннего перелета птиц и т. д.) или речи на суде, на общественном собрании, но этот *художественный элемент допустим лишь постольку, поскольку он способствует лучшему уяснению предмета* (например, в «Космосе» Александра Гумбольдта или в «Путешествии вокруг света на корабле Бигль» Дарвина); если приводимое сравнение, эпитет, антитеза такой цели не достигают, они являются уже настоящим балластом. В деловом сочинении могут найти себе место и ирония и элемент пафоса, но всегда приходится избегать в деловой речи «громких фраз». Надо заметить, что между художественным словом и фразой нет ничего общего: художественное слово делает образ наглядным, «осязательным», оно получает возможность приковать внимание слушателя или читателя к определенному вопросу, вызвать его сочувствие; в чисто-научных работах художественный стиль иногда помогает ученому лучше, отчетливей, «чеканней» формулировать определенное положение, давать более выпуклую характеристику (стиль Ключевского, Гастона Буасье, Вилламовица-Меллендорфа); «громкая фраза» лишает сообщение характера серьезности, искренности, глубины; надуманное она делает еще более холодным, трогательное часто делает смешным. Стихотворная форма и «изящный стиль», мы полагаем, только мешали практическому назначению «Книги кондитерских рецептов», выпущенной в Париже в начале XVIII в. (рецепт в стихах, как приготовлять малиновое варенье, помещен, между прочим, в известной пьесе Ростана «Сирано де Бержерак»). Стихотворный размер не мало стеснял Ломоносова, когда он писал свое «Рассуждение о пользе стекла»... Впрочем, бывают случаи (правда, очень редкие), когда деловые сочинения пишутся

в стихах и языком художественных произведений для того, чтобы лучше запомнились населением, произвели бы более глубокое впечатление, например, разные санитарные наставления, антиалкогольные прокламации и т. д. Так, чувашский поэт П. Н. Осипов создал «Песню трахомы» (трахома — одна из болезней, свирепствующих среди чуваш). Учащимся очень редко приходится писать такие деловые работы, стоящие на границе прозы и поэзии.

Работы по деловой прозе могут быть очень разнообразны. Мы пропускаем образцы выполнения формуляров (заявления, расписки, счета и т. д.) в предположении, что учащимся нет никакой необходимости упражняться в этом направлении: когда нужно будет им составить такую несложную бумагу, они легко сумеют это сделать и без всяких предварительных упражнений, руководствуясь выработанной в канцеляриях стойкой формой. Игнорируются нами здесь и бумаги чисто-юридического характера (договоры, постановления, проекты законов и т. д.), так как главное у них—понимание правового значения определенных актов, знание их существенных элементов и т. д. Мы останавливаемся лишь на тех видах деловых сочинений, необходимость составления которых может легко представиться у учащихся в школьной жизни или в домашнем быту. Вот что можно рекомендовать учащимся в этой словесно-деловой области.

1. Составьте проект объявления (об общем собрании учащихся, о сборах на экскурсию, о спектакле в школе и т. д.).

Учащимися придумывается текст объявления и достаточно выразительная графическая интерпретация (т.-е. учащиеся решают, что нужно написать более крупно, что более мелко; как подчекнуть центральное, «основное» в объявлении — линейкой или выделить каким-нибудь другим способом).

2. Составьте свод правил, относящихся к определенному роду занятий, практикующихся в школе, правил легко выполнимых и, главное, целесообразных, — скажем, таких:

а) как следует читать книгу («Заповеди читателя»),

б) как работать с газетой,

в) как обращаться с приборами в лаборатории.

3. Составьте какое-нибудь воззвание (рассуждение плюс обращение с советом, предостережением или увещанием). Темы:

а) «Не разоряйте птичьих гнезд!»

б) «Соблюдайте постановления санитарной комиссии!»

в) «Обращайтесь бережно с книгами!»

г) «Не порти школьного имущества!»

Воззвание указывает на пользу или вред,—словом, на последствия для окружающих определенных действий учащихся,—и содержит краткий, но энергичный призыв. В работах такого рода деловая проза нередко сменяется мерной речью, иногда даже стихами, созданными по образу пословиц, поговорок, частушек.

4. Составьте устав кружка или ученической артели (под уставом здесь разумеются законы, обязательные для определенной

группы и вытекающие из характера взятого на себя поручения или дела), например:

а) устав кружка юных натуралистов (или литературного кружка, спортивного и т. д.);

б) устав школьного объединения шахматистов;

в) устав друзей школьной библиотеки;

г) устав огородной школьной артели.

5. Составьте акт о принятии овощного урожая (школьный огород) или перешедшего к школе от какого-нибудь учреждения книжного инвентаря (важен точный подсчет или взвешивание и составление толковой описи полученного имущества).

6. Составьте проект организации какого-нибудь вида хозяйства (например, разведения огорода при школе), дальней экскурсии или препровождения времени на каникулах (проект устройства лагеря в лесу, на берегу реки и т. д.).

К словесным проектам иногда присоединяют вычерченные планы (план лагеря в лесу), денежные сметы и т. д.

7. Составьте краткую инструкцию (инструкцию общего собрания школьной санитарной, библиотечной или хозяйственной комиссии).

Особым видом деловых сочинений являются телеграммы и письма.

8. Составление телеграмм представляет собой упражнение класса в лапидарном стиле. Задача перед учащимся ставится такая: возможно меньшим количеством слов выразить возможно больше. Составление телеграмм элементарного характера («приехал», «уехал», «здоров», «болен», «поступил университет», «вышли вещи»...) не представляет для учащихся интереса, и нужно изложить им какое-нибудь более сложное дело, о котором они (будто бы) должны сообщить товарищам, родителям, учреждению и т. д. по телеграфу.

9. Письма могут быть лишь условно причислены к деловым сочинениям. Раньше всего нужно познакомить учащихся с особенностями эпистолярной формы, которая может быть присуща не только деловым сочинениям, но и произведениям художественным (роман в письмах, письма в романе), и, наконец, произведениям чисто-личного, интимного характера. Стилю последних присуща известная легкость, подвижность, упрощенность синтаксических конструкций—это живой снимок с текучих, изменчивых настроений... Учить писать такие письма столь же бессмысленно, как учить смеяться, шутить, плакать.

Класс может заниматься лишь письмами-описаниями и письмами-рассуждениями: школа, расположенная где-нибудь на теплом юге, вступает, например, в переписку с школой в северном городе, учащиеся описывают свой край (климат, растения, животных, занятия жителей) и просят в ответ описать им край с долгой суровой зимой, страну сурового холода. Учащиеся городской школы с индустриальным уклоном в письме к деревенским школьни-

кам рассказывают о своих экскурсиях на фабрику, на пароходную пристань и спрашивают тех, с кем переписываются, об их работе, об урожае, о деревенских новостях. Меньше всего приходится в классе стремиться к выработке образцов таких писем — ведь никто из преподавателей не захочет, чтобы учащиеся вели свою корреспонденцию по «письмовникам»...

10—12. К деловой прозе относят также всякие записи (например, путевые заметки), автобиографии (собственно curriculum vitae — перечень главных фактов из жизни), работы по критике (библиографические указатели небольшой библиотеки, графические схемы, рецензии).

Первыми шагами в библиографической работе является ознакомление с основными элементами книги: «обложка», «титульный лист», «шрифт» (не трудно отличать корпус, петит, «жирненький» шрифт, курсив), страница, поля, печатный лист (иначе — что такое формат in 16°, in 8°, in 4°, in folio), где на обложке обозначается автор и где издатель, что такое: «сочинил», «составил», «перевел», «прередактировал», где обозначается год издания, место издания.... Школа выписывает пионерский журнал. Учащийся должен знать разделы своего журнала и должен уметь составить указатель (по авторам и предметам) к статьям, рассказам и стихам журнала за 6 месяцев, за год. Дело нужно довести до того, чтобы любой учащийся в V группе, получив в первый раз в руки какую-нибудь доступную его пониманию книгу, мог без всяких затруднений сказать: автор книги — такой-то... Заглавие книги — такое-то. Она издана таким-то издательством, там-то и тогда-то, в ней столько-то печатных листов. Судя по оглавлению, в книге говорится о том-то. Печать хорошая, бумага слишком темная и ломкая... Рисунки вышли отчетливо...

Учащийся VI группы не затруднится составить небольшой библиографический указатель по вопросу, с которым он знаком, при чем будет называть книжки, им прочитанные или вообще ему известные.

Критические обзоры начинаются с составления списков прочитанных книг по самой упрощенной форме, например:

Автор — фамилия	Название книги	Когда читал: месяц, год	Понравилась или не понравилась. Почему?	Рисунки понравились или не понравились. Почему?	Примечания

Распространяя постепенно графы 4-ю и 5-ю, учащийся переходит к небольшим критическим заметкам о прочитанных книгах.

И практический язык имеет, конечно, свою классовую психологию. У нас, например, было высказано пожелание, чтобы нескольким группам учащихся было предложено такое задание: составить проект деловой записки с точки зрения делопроизводителя советской канцелярии, секретаря партийной ячейки и коммерсанта-дельца. (Г. Винокур, «Культура языка», стр. 156).

Статьи учащихся в школьной стенной газете.

Мы не будем касаться здесь той положительной роли стенной школьной газеты, которую она, при правильной постановке дела, может играть в жизни учебного заведения. Нас в данное время интересует стенная газета, как своеобразная организация словесного творчества учащихся. Здесь слово является отражением жизни и большого коллектива (города, края, союза), как эта жизнь воспринимается детьми и подростками, и жизни сравнительно тесного кружка, огражденного стенами школы. Учащийся — юный гражданин социалистической страны, он следит по газетам за вопросами, иногда очень сложными, выдвигаемыми строительством государства рабочих и крестьян; он сам, как член Осоавиахима, «общества друзей детей», Мопра, шефского общества над такой-то деревней, пионерского отряда, в старших группах — и комсомола, принимает непосредственное участие в этом строительстве—в обороне страны, в помощи зарубежным братьям, в общественно-полезной работе для улучшения жизни города и деревни. Свой школьный коллектив он рассматривает как лагерь молодых тружеников, подготавливающих себя к участию в энергичном социалистическом строительстве, и с этой точки зрения учащийся оценивает и общественную работу свою и товарищей и все преподавание в школе и все приобретенные в ней навыки. Освещение повседневной жизни школы, ее праздников и будней, рефлектором общих принципиальных положений — задача стенной газеты, слова учащихся, обращенного к учащимся.

В стенной газете находят себе применение все словесные стили, известные учащимся: деловой с элементами патетического (в передовой статье), чисто деловой (в хронике, в информационной части), юмористический, иногда гротеско-сатирический (в фельетоне), пародийный (злободневные стихи). Здесь представлено очень много жанров прозы и поэзии: рассуждения («серьезные» статьи), описание и рассказ (обрисовка совершенных экскурсий), политическая ода (в связи с датами революционного календаря), басня, эпиграмма... И представлены *все формы изложения:* безличная (в передовых статьях), монологическая (в описании каких-либо происшествий, героем или жертвой которых был сам автор описания), диалогическая (в приводимых в газете сценках — зарисовках с натуры), эпистолярная (в письмах в редакцию).

Редакционная коллегия производит «разметку» номера, т.-е. составляет его план. Авторы статей сталкиваются с вопросами «заголовка», играющего в газете большую роль, и с искусством цитирования (ряд лозунгов, почерпнутых из сочинений теоретиков и практиков революционной борьбы, нередко в школьной стенной газете заменяет собой и передовую статью). Сентенция (а ее нужно подыскать!) из манифестов и речей Маркса и Энгельса, В. И. Ленина служит эпиграфом к статьям... Словом, в газете находят себе применение все умения и навыки, приобретенные учащимися в области словесного творчества.

Участникам школьной стенной газеты приходится не только «сочинять», но и оценивать сочинение (члены редакционной коллегии) и исправлять написанное другими, при чем всегда принимаются во внимание запросы, пожелания, вкусы «потребителя»— читателя; в слове взвешивается его *общественная функция:* перед пишущим всегда встает тот, для которого статья или рассказ пишется.

Необходимость придавать стенной газете характер красивого *графического целого,* посредством механических приемов (линеек, рамок, особых шрифтов) подчеркивать центральное в номере, а с помощью рисунков и фотомонтжа придавать живость и движение изложенному в слове — заставляет и юных писателей и юных читателей считаться со всякими полиграфическими приемами, понимать роль концовок и заставок в тексте, красоту миниатюры,—все это учит молодежь графическому языку.

Но, признавая большое положительное значение школьной стенной газеты, не следует закрывать глаза и на то, что пока еще в стенной газете принимает участие самая незначительная часть учащихся, и нередко редакционной коллегии приходится не только «править» чужие статьи, но раньше всего своими собственными писаниями заполнять почти весь номер. Это один крупный недостаток организации «газетного» дела в школе; второй недуг — поспешность составления газеты: обыкновенно номер создается в два-три дня перед какой-нибудь знаменательной датой: годовщиной Октябрьской революции, Парижской Коммуны, свержения в России самодержавия, перед ленинскими днями. Не удивительно, что в ней не оберешься ляпсусов... Очередная задача — преодоление этих печальных задержек в развитии стенной газеты, которая должна, действительно, объединять весь коллектив учащихся. Преподавателю не принадлежит руководящая роль в деле ведения в школе газеты или ученического журнала, но он может, конечно, всячески способствовать правильной постановке «издания» — «сие долг его первейший».

Знакомясь на сезонных выставках ОНО с работами учащихся, в том числе и со стенными газетами, замечаешь ряд серьезных недочетов в этих «повременных» изданиях.

1. Непомерно большие размеры некоторых газет свидетельствуют об огромном труде, положенном школой для созда-

ния этих простынь... По справкам нередко оказывается, что школа выпустила в течение учебного года всего 2 номера газеты...

2. В ряде газет открываешь чрезмерное усердие преподавателей графических искусств школы (вообще «спецов»). Рисунки очень сложные, сделаны дорогими акварельными красками, тушью, «золотом» и «серебром»... Неприятно действуют эти наивные подделки школьной администрации, решившей «затмить» на выставке газеты других городских школ.

3. Там, где рисунки изготовлены школьниками, поражает безвкусие, «графическое оцепенение», иногда прямо нелепость иллюстраций. Рисунки часто никакого отношения к тексту не имеют: между статьями неожиданно пущена кошечка, играющая в мяч, или лодка в камышах: «художник» набил себе руку на рисовании лодочек (и то — лодочек всегда в одном и том же повороте) и он сует свой флот туда, где ему совсем не место плыть! Социально-политический момент представлен рисунками-сценами, скопированными из хрестоматий (и там, в большинстве случаев, они делаются безвкусно и безжизненно).

4. Отмечаешь в большинстве газет их бледный, «общий» характер — *полное отсутствие отпечатка локальности:* нет освещения нужд данной школы, ее внутренней жизни, настроений учащихся. Ни в какой степени не отражаются в статьях газеты местные условия (климат, характер промышленной жизни, бытовые особенности).

5. Нередко поражает посетителя выставки бедность содержания газет, беспомощность формы: скуден до крайности словарь, стереотипны эпитеты, метафоры, сравнения; фразы отличаются какой-то ходульностью, пафос — деланностью, незрелость мысли прячется под щит плохо понятых газетных выражений.

6. Смущает наблюдателя со стороны внушительное количество ошибок всякого рода — орфографических (иногда в роковых местах бумага оказывается подчищенной, среди текста красуются буквы, сделанные другими чернилами), стилистических, логических... Режет глаз и ухо неправильность в стихотворных размерах, в ударениях русской литературной речи (что чувствуется в рифмах — внутренних и конечных). Встречаются неточности в приводимых цитатах, в датах указываемых исторических событий.

7. Ударяет в нос иногда грубость юмора — насмешек по адресу товарищей, которые тут же называются по именам, вообще жалкие потуги на остроумие, проявление которого делается прямо нестерпимым в отделе ответов «редакции», где дается такая характеристика непринятой рукописи: «Такому-то. Ты спрашиваешь в своем стихотворении «На распутье»: «Куда итти?». Совет редакции: «Купи на 5 копеек английской соли, и ты будешь знать, куда тебе итти с такими стихами». Недостатков языковых в школьных стенгазетах очень и очень не мало, и совершенно ясно, что весь материал, раньше, чем поступать в переписку набело на листе,

предназначенном для газеты, должен быть внимательно просмотрен редакционной коллегией и преподавателем родного языка (лучше всего, конечно, ввести его в состав редакционной коллегии, как «непременного члена»).

Рассмотрим основные виды стенных школьных газет, пользуясь классификацией В. Чистякова[1]).

1. *Праздничная* газета (вид наиболее распространенный в школах) посвящается революционным праздникам и «дням памяти». Ее содержание можно представить в таком виде:

а) передовая статья — выяснение значения события (Октябрьской революции, Парижской Коммуны...) — вид рассуждения с подобранным соответствующим образом фактическим материалом и вкрапленными цитатами (краткими и яркими) из статей, писем или речей видных революционных деятелей; такую статью может заменить и ряд удачно выбранных лозунгов;

б) статья исторического характера: воспоминания самих учащихся (или запись рассказа их родителей, знакомых...);

в) произведения свободного словесного творчества учащихся (коллективного или индивидуального): стихи, рассказы (по содержанию и настроению они должны соответствовать характеру празднества);

г) хроника и информация.

2. *Газета кампанийная* с таким приблизительно составом статей:

а) «Задача Осоавиахима»;

б) лозунги из сочинений В. И. Ленина;

в) «Мы создаем ячейку Осоавиахима»;

г) стихотворение учащихся: «Ответ врагам»;

д) рассказ «На страже»;

е) информационная часть: как можно стать членом ячейки Осоавиахима, кому передавать взносы и т. д.

3. *Газета классная* (групповая), отражающая жизнь определенной группы в школе, с весьма разнообразным содержанием.

4. *Газета периодическая* (выходящая каждые 2 недели, каждый месяц или в другие строго-установленные сроки), с содержанием смешанным: здесь и праздничные темы, и кампанийные, и освещение обще-политических вопросов, и «домашние» школьные дела.

Содержание школьной газеты может быть разделено на 4 участка: статьи, фельетоны, чисто-литературный материал (стихи, рассказы) и информационная часть.

О последних двух группах говорить нечего — литературная часть совершенно не характеризует газеты (в старой школе она обыкновенно входила в состав школьных журналов, теперь явно отмирающих), а информационная (отчеты и объявления) представляет собой один из самых элементарных видов деловых сочине-

---

[1]) Статья В. Чистякова в журнале „Родной язык в школе“, 6 сборник за 1927 г.

ний. Скажем несколько слов о первых двух, действительно питающих стенную газету.

Статья — публицистическое произведение, построенное, главным образом, на формально-логических средствах воздействия.

Фельетон — публицистическое произведение, оперирующее эмоциональными способами воздействия; оно построено на средствах, позаимствованных из арсенала художественных произведений (правдоподобный вымысел, поэтическая семантика).

Конечно, статья может заключать в себе элементы фельетона и фельетон — элементы статьи, но по существу это разные категории публицистических произведений.

Редакционная коллегия распределяет между учащимися темы статей для ближайшего № (или сотрудники газеты сами выбирают эти темы на заседании редакционной коллегии) — темы подсказываются в большинстве случаев датами приближающегося революционного праздника или достойными обсуждения событиями школьной жизни.

Сотруднику газеты предстоит:

1) выбрать тему;

2) подобрать к ней материал, черпая его из личных наблюдений (записная книжка) и из числа фактов, вычитанных в газете или книге;

3) составить план или рабочую запись, полезно к будущей статье заранее составить тезисы (авторам должна быть ясна та мысль, которую они будут развивать в статье);

4) остановиться на том или ином методе изложения (описательном, доказательном, критическом, полемическом) и на тоне (спокойном, приподнятом, ироническом), и, наконец,

5) развернуть тезисы в статью; при этом развертывании учащиеся, конечно, считаются с отведенным им местом в газете (с размерами, намеченными редакционной коллегией): недопустимы в стенной газете заявления: «Продолжение в следующем номере», нехорошо и такое распределение материала, когда одна какая-либо статья или фельетон занимает бо́льшую часть номера.

Темой статей и фельетонов могут быть лишь факты политико-социальной природы (факты могут черпаться и из мира природы, если такие факты порождают определенные социальные последствия: наводнение в Ленинграде, землетрясение в Крыму и т. д.).

Следует советовать учащимся темы брать себе «по плечу»; важные разговоры юных публицистов о непонятном для них, недостаточно уясненном развивают привычку прикрывать пустыми фразами свое печальное невежество или крайнее легкомыслие. Затрагиваемые в статьях вопросы должны быть из разряда тех, что живо интересуют школьников. Решительно не нужны для стенной газеты перепевы того, что было помещено в большой, печатной газете.

Выбор темы должен делаться, конечно, в строгом соответствии с общим характером, который решено придать всему номеру

(не место, скажем, статье о кооперации в номере, посвященном Парижской Коммуне).

Требования, предъявляемые к «газетным» статьям учащихся, ничем не отличаются от требований, предъявляемых к другим словесным работам класса, и здесь обращается серьезное внимание и на выбор темы, и на последовательность изложения, и на словарь учащихся.

Не следует только забывать, что писание в стенгазете не есть просто упражнение учащихся в языке, в построении планов, в выведении тезисов, в методике рассказа, характеристике и т. д., — это для подростка *общественная функция;* с такой точки зрения должно быть рассматриваемо участие школьников в их органе. Научить их писать правильно, ясно, сжато, сильно, иногда даже образно — очень и очень важно, но еще важнее заставить их «гореть общественными интересами».

Преподавателю для работ с учащимися по газетной публицистике, кроме брошюр, ему уже хорошо известных [1]), можно рекомендовать свежую и интересную книгу М. Браза и М. Гуса «Статья и фельетон» (М., 1928). Назовем также статью В. Чистякова «Стенная школьная газета» в 6-м сборн. за 1927 г. «Родного языка в школе», стр. 229—239.

Подготовительные упражнения.

Можно ставить в классе ряд работ, которые посодействуют учащимся в составлении школьной стенгазеты.

1. Сообщаются в классе сведения о каком-нибудь факте (например, открытии навигации) и предлагают учащимся составить заметку для хроники и составить объявление.

2. Читается в классе статья из большой (центральной) газеты и советуют учащимся взять из этой статьи наиболее яркую выдержку, присоединив к ней какое-нибудь замечание от «редакции стенной газеты», — реплику.

3. Намечается в классе основная тема номера, и класс подбирает к ней лозунги из сочинений В. И. Ленина.

4. Читают в классе какую-нибудь боевую статью или небольшой фельетон из центральной газеты (не оглашая ее названия), и класс придумывает «ударное» заглавие.

5. Дается классу какая-нибудь тема и дается известный (небольшой) материал к ней — требуется от учащихся обработать эту тему для телеграммы, статьи в газету и маленького фельетона.

6. Оглашается заметка из газетной хроники о происшествии, наводящем на размышления, и класс развивает эту заметку в статью или в фельетон.

7. Класс придает какому-нибудь (помещенному в газете) сообщению из деревни вид корреспонденции.

---

[1]) *Эльский.* Стенные газеты и их организация. *Ефремин* и *Ингулов.* Стенгазета. Сборник. *Ярцев.* Стенная газета. *Лобовский.* Стенная газета.

8. Читается в классе (по газете) корреспонденция «с мест», и учащиеся делают опыт просеивания лишних слов, замены одних выражений другими, более подходящими, по их мнению.

9. Класс составляет корреспонденцию о каком-либо общественно-интересном факте по такому плану: а) место и время действия, б) описание самого факта, в) краткая характеристика действующих лиц, г) присоединение к этим фактам нескольких других аналогичных—для указания, что такие факты далеко не единичны, д) выводы из сообщенного.

10. Учащиеся, у которых (в их записных книжках) имеется несколько бытовых зарисовок (сцены на базаре, на вокзале, на пристани, на площади в ожидании трамвая и т. д.), придают этим беглым зарисовкам вид газетного фельетона с элементами пейзажа и портрета, с введением диалога.

11. Класс разбирает какую-нибудь заметку в юмористическом журнале и сатирическую статейку в газете (напр., из отдела «Каленым пером» в «Правде») и выясняет разницу между безобидной шуткой и осмеянием какого-нибудь недостатка, неустройства, «неналаженности», от которых страдает коллектив, и решает вопрос, что нужно было добавить к вычитанной шутке, чтобы она стала сатирическим наброском, обличением.

12. Пользуясь материалом какого-нибудь прочитанного в классе рассказа (напр., чеховского «Злоумышленника» или чеховского же очерка «Спать хочется»), учащиеся составляют (придумывают) отчет о судебном заседании.

13. Придают описанию характер как бы подмеченной сценки (на улице, на почте, в трамвайном вагоне, в приемной учреждения), вид фельетона с разными концовками (заключениями): а) новеллистической, б) эмоциональной (патетической, иронической), в) призывающей к каким-нибудь действиям.

14. Рассматривают в классе какой-нибудь номер газеты и разбирают его с точки зрения правильности размещения материала по отделам, верстки, графической выразительности [1]).

---

[1]) Вопрос о сочинениях учащихся трактуется, между прочим, в сборниках методических статей под редакцией *А. Лебедева* „Развитие речи“ и „Устные и письменные сочинения“, в книге *Н. М. Соколова* „Устное и письменное слово учащихся“, у *И. Устинова* „Техника развития устной и письменной речи“ (новое издание, М., 1928), в методике *А. Алферова* „Родной язык в средней школе“ (гл. IX), в сборн. статей под редакц. *М. Рыбниковой* „Теория и практика словесника“ (статья А. Гречишниковой), в ст. *К. Емельянова* „О развитии письменной речи учащихся в школе II ступени“ (в VI сборн. „Родной язык в школе“ за 1927 г.), в книге *Г. Шаррельмана* „Трудовая школа“ (гл. 1—4), в книге *Гансберга* „Творческая работа в школе“ (гл. „Слова, ставшие живыми“), в сборнике „Школьные сочинения“ (ст. *О. Антеса, А. Иенсена, В. Ламецуса*), в кн. *К. Бархина* „Творческая работа по родному языку“ (гл. „Словесное творчество“), в его же работе „Развитие речи и изучение художественных произведений“ (2 изд., М., 1928), в курсах методики родного языка П. Афанасьева, С. Золотарева, В. Данилова, В. Малаховского.

V. ИСПРАВЛЕНИЕ РАБОТ УЧАЩИХСЯ.

Исправление работ преследует две цели. Учитель должен знать сильные и слабые стороны и всего класса, и каждого учащегося в отдельности — это знание дает ему указание, каких методов держаться при изучении учащимися языка, какие работы будут по плечу юным авторам. В записной книжке преподавателя каждому учащемуся отводится особая страница, где отмечаются все особенности его работ: орфографические ошибки (указывается их характер, — напр., «пропускает буквы», — и выписываются отдельные, более типичные для этого учащегося ошибки), погрешности против стилистической грамматики, особенности языка (следы такого-то говора и т. д.), характеризуется последовательность изложения, насыщенность фактами, приемы художественной речи — и, наконец, внешняя сторона выполнения письменных работ. (См. дальше стр. 226).

Вторая цель исправления — помочь учащемуся избавиться от тех или иных языковых «пороков», от слабых сторон в его словесном творчестве. В этом направлении приходится, конечно, исправлять не бумагу, не тетрадь, а ученика, и все условные обозначения, замечания и т. д., делаемые преподавателем, получают свой смысл только по силе эффекта, какой они производят на юного автора. Исправление работ — система обучения, которая, как и всякая система обучения, изменяется в связи с ростом класса, с повышением его требований к себе: в IV группе работы исправляются иначе, чем в V или VII, в начале учебного года иначе, чем в конце.

Трудно привести весь свод требований, каким должно отвечать хорошее сочинение. Можно, конечно, от души пожелать, чтобы учащиеся писали правильным литературным языком, просто, искренне, убедительно, когда нужно—картинно, достаточно гибко, передавая в слове основные свои эмоции, без ненужных отступлений и водянистого многословия. Речь идет не о том, чтобы учащиеся писали лишь краткие сочинения, а о том, чтобы и в работах пространных не было лишних слов, засоряющих мысль. Трудно установить раз навсегда, из каких частей должно состо-

ять сочинение. В одном случае вступление, напр., является прямо обязательным (оратор на собрании заявляет, почему он считает необходимым выступить перед собранием со словом объяснения — и только потом переходит к этому самому объяснению); в других случаях можно обойтись и без всякого вступления, и «взять быка прямо за рога». То же самое приходится сказать о заключении. Оратору после пространной речи *выгодно* вкратце формулировать ее основные положения, чтобы на всей их совокупности сосредоточить внимание аудитории; при кратком же деловом сообщении всякое заключение покажется слушателям бесполезным топтанием на месте. Столь же условно (все зависит от конкретного применения) и требование словесной связи между частями работы («переходов»). Сен-Симон, напр., говорил: «То здание наилучшее, на которое затрачено менее цемента. Та машина наиболее совершенная, в которой меньше всего спаек. Та работа наиболее ценна, в которой меньше всего фраз, предназначенных исключительно для связи идей между собой».

При исправлении работ учащихся нужно придерживаться такого принципа: *от учащегося можно требовать только посильного,* и останавливаться при классном разборе ученических сочинений или в рецензиях, которые преподаватель пишет в тетрадках, следует лишь на том, что учащиеся могли бы исправить сами, если бы подумали хорошенько над тем, что написали — их нужно только натолкнуть на мысль, остановить на мгновенье их внимание на получившемся в их сочинении противоречии, на несоответствии эпитета или сравнения с общим тоном сочинения, с общей творческой задачей автора — и все. А учащиеся сами приложат старания, как бы сказать в этом месте иначе, как бы вставить пропущенное звено в рассказе, описании и т. д. В сущности, для исправления работа возвращается самому автору, но только с указанием, какие места в работе вызвали недоумения преподавателя.

Лишь по отношению к орфографическим и стилистическим ошибкам можно допустить поправку учителя в тексте работы. Об исправлении орфографических ошибок много говорится в методиках для преподавателей I ступени (в частности, и в моей книге «Развитие речи и изучение художественных произведений», 2-е издание, М., 1928). Здесь не стоит касаться этой стороны дела.

Следует и отмечать и объяснять все неслучайные этимологические и синтаксические ошибки, указывая правильные формы и конструкции и напоминая уже разобранные в классе случаи и выведенные учащимися «законы».

Например:

Написано:	Преподаватель пишет на полях:
Достигнув деревни, уже спустились сумерки и с реки поднялся туман,	Когда он достиг деревни, уже спустились сумерки, и т. д. (разные подлежащие!)

Стилистические же погрешности отмечаются каким-нибудь способом (напр., подчеркиваются волнистой линией) и на полях против текста делается указание, в чем состоит эта погрешность. Конечно, учитель должен всячески стараться не отождествлять правил употребления форм русского языка со своими собственными стилистическими привычками. В сочинении написано: «Редко провел я несколько дней так приятно, хорошо, как четыре дня нашего путешествия» [1]). Преподаватель подчеркивает слово «провел» и пишет на полях: «вид!»

Отступления от обычаев стилистической грамматики отмечаются со ссылкой на формы, более употребляемые в литературном языке:

Написано:	Преподаватель пишет на полях:
В степи уже не видно было табора *цыганов.*	Лучше *цыган*, но Пушкин употреблял форму «цыганов» («Телеги мирные цыганов»).
К нему плохо относились и знакомые, и *соседы.*	Лучше *соседи*, но в XIX в. употреблялось и соседы (Пушкин, Белинский).

Если во фразе учащегося необходимо произвести изменения в словорасположении, то всегда нужно мотивировать тот порядок слов, который предлагает преподаватель.

Написано:	Поправка преподавателя:
Рабочие — русские...	*Русские рабочие* (речь идет о рабочих, живших в России, а не только о тех из них, кто по происхождению и языку считался «русским»).

Но в некоторых случаях как раз важно сохранить *инверсию* (необычный порядок слов; у Либединского: «*Тихим голосом,* боясь разбудить свою боль, что дремлет глубоко в гортани, *начал он* говорить» [2]).

---

[1]) Пример неправильного употребления глагольного вида выписан нами из сочинения Л. Толстого „Детство, отрочество и юность".

[2]) А. Ф. Кони приводил в одной своей статье ряд прекрасных примеров неправильного словорасположения: „молоко с кровью", вм. „кровь с молоком", „актеры-собаки" в газетных объявлениях, вм. „собаки-актеры" и т. п.

Тщательно отмечаются промахи в художественном языке.

Написано:	Вопрос преподавателя на полях работы:
Мрачный вид мальчика, очевидно, тронул машиниста (речь идет о Мише Додонове, герое «Ташкента—города хлебного».	Может быть, выражение тоски, горя, отчаянья?

Против неудачно употребленного слова можно поставить ряд подходящих к данному случаю синонимов, предоставив сделать из них выбор самому автору сочинения:

Написано:	Отметка на полях:
Ему приснился *необыкновенный* сон.	Странный. Загадочный. Удивительный.

Там, где чувствуются бесплодные поиски учащимся более подходящего выражения, чем то, которым он воспользовался в своем сочинении, следует прийти ему на помощь и указать на полях, как бы, по мнению учителя, следовало сказать в данном случае. Лучше всего выражение, смущавшее юного автора, разобрать в классе и коллективными усилиями придумать наиболее приемлемую формулу.

Ошибки в плане можно отмечать цифрами: 1, 2, 3... Цифры будут означать, что такие-то части, говорящие об одном и том же, разбросанные по всей работе, лучше бы собрать в такое-то место (1), а вот эти — в другое (2), и т. д.

Логические ошибки обыкновенно подчеркиваются вопросами на полях: «Как же Иван мог об этом *вспомнить,* когда он этого и не знал никогда?» «Нет ли тут противоречия с тем, что было оказано раньше (см. стр. 1 и 3 — отчеркнутые места»).

При оценке ученических работ нужно всегда считаться со следующим законом:

Каждое значение слова, каждая форма, в которой оно может появиться, обусловлено тем сказом (предложением), в котором слово в данный момент возникает. То же самое нужно сказать об отдельных элементах рассказа, описания, характеристики и т. д. и об отдельных видах изобразительных средств: эпитете, сравнении, олицетворении, антитезе... Отдельно, сами по себе, они в «природе» литературных произведений не существуют: напр., данный эпитет может быть признан удачным, если он в значительной степени способствует выразительности всего произведения, содействует известному впечатлению от целого, и неудачным, если он разбивает единство впечатления. Знаменитое шекспировское

определение «волосатое сердце» само по себе не хорошо и не плохо, — этот образ можно оценить лишь в применении к той натуре, о которой идет речь. Сравнение (лермонтовское) — туча «как смерть темная и холодная»—подойдет к одному пейзажу и не подойдет к другому. В работе с учащимися никогда не следует упускать из виду этого единства впечатления, и если мы говорим отдельно об определении, метафоре, градации и т. д., как о некоторой самостоятельной единице, то это делается лишь в виде рабочей (полезной для данной работы) *абстракции,* — по существу же преподавателю приходится рассматривать словесную работу учащегося в целом и с точки зрения этого целого оценивать и встретившиеся в работе отдельные определения, метафоры, гиперболы. Чикагский педагог, проф. Э. Риккерт [1]), говоря об образах (картинах) в сочинениях, указывает, что эти образы зависят: 1) от целевой установки и 2) художественных средств пишущего (воображения, вкуса, богатства словаря), наблюдений и опыта. Э. Риккерт приводит ряд отрывков из работ учащихся,—работ, имеющих своей основой положение: «Птица сидит на ветке». У одного учащегося, рисующего лес весною, отмечается только факт: «Какая-то серая птица сидит на дереве». Другой рисует глушь леса, и птица, сидящая на дереве, — одна из характерных черт лесного ландшафта: «Птица спокойно, уверенно, как в собственном доме, сидит на деребе и смотрит на сочную зеленую траву и краснеющие ягоды». Третий изображает осень: «Птица сидит на дереве, нахохлившись и закрыв глаза — ей холодно, может быть, тоскливо. Пора, очевидно, подумать об отлете». Оценивать каждую из фраз можно только в зависимости от поставленной автором цели. (Ср. ту же тему у ряда поэтов: у Шелли в стихотворении «Тоскует птичка одиноко», у Лонгфелло в «Золотой легенде», у Бунина в стихотворении «Пугач»: «Он сел в глуши, в шатре столетней ели, на яркий свет, сквозь ветки и сучки, с безумным изумлением глядели сверкающие золотом зрачки» и т. д.). Другой американский педагог (Murry J. Middleton) приводит следующий разговор с учащимся при возвращении им работы:

Учащийся: Почему подчеркнуто слово *одинокий* дом?

Преподаватель: Ведь вы говорите о городском доме, находящемся в конце улицы и отделенном от других домов парком, — ну, так это будет дом не одинокий, а скорее *уединенный*... Затем ваше определение *одинокий* вызывает в читателе не те ассоциации, которые вам желательно вызвать в нем: вы, кажется, не имели намерения подготовить читателя к впечатлению заброшенности, покинутости или таинственности — в дальнейшем оказывается, что в этом доме живет веселая семья, раздаются смех, песни...

---

1) Edith Rickert. New Metods for the Study of Literature, Chicago, 1927, стр. 28.

Учащийся: Но мне вообще не нравится слово *уединенный,* я решительно предпочитаю ему определение *одинокий...*

Преподаватель: А вот я думаю, что невозможно судить о том, подходящее ли определение или неподходящее, без знания, к какому слову оно относится... Я не настаиваю на «уединенном»... Можно будет выбрать здесь, в классе, другой эпитет, более подходящий — я хотел только представить все возражения против вашего определения. (Обращаясь к классу:). Как вы думаете, к каким предметам можно приложить слово «одинокий»?

Голоса: Одинокий домик сторожа в лесу... Одинокий путник в степи [1]).

Если фраза или фразы в сочинении нуждаются в одном каком-нибудь определенном слове, чтобы мысль получила законченность, остроту —

Как мрамор, ждут они единой
Для жизни творческой черты —

то преподавателю нужно добиться от класса этого словесного завершения.

При исправлении работ следует всегда обращать внимание на то, правильно ли выбран и везде ли выдержан *соответствующий стиль.* Допустим, учащемуся нужно было описать такую-то местность. Для такого сочинения, конечно, необходим *научно-описательный стиль,* простой, точный, употребляющий принятые в данной отрасли знания термины (почву учащийся называет песчаной, глинистой, подзолистой, супесчаной, суглинком и т. д.) и, где возможно, прибегающий к помощи формул и цифр. Воображению тут разыграться негде. Эпитеты приходится выбирать простые — поэзия может только повредить работе.

Но вот учащийся получил задание описать своего товарища или знакомого, нарисовать сценку, которую он наблюдал на улице, на базаре, на пристани, в красной казарме, и тут молодой автор должен прибегнуть к стилю, в одном случае *индивидуализирующему* (он описывает, как его товарищ держит голову при чтении, как ходит, как говорит и т. д.), в другом—*типизирующему* (как лавочники зазывают ласковой речью покупателей, как ведут себя на базаре крестьяне, приезжающие с товаром, и т. д.).

На стиль решающим образом действует самое отношение автора к предмету или явлению, о которых у него говорится в сочинении: сочувствует ли он им или не сочувствует, уважает или презирает, любит или ненавидит, вспоминает о них с грустью или с радостью. Отсюда — стиль может быть *элегическим, патетическим, ироническим, сатирическим и юмористическим.*

---

1) В русской школе мы остановились бы на примерах: „Гляжу на дуб *уединенный*“, „Белеет парус *одинокий* (ой)“, „Я сад *затерявшийся* вижу в молчанье пустынном полей“, „Барский дом *уединенный*“, „*Одинокий,* потерянный, я как в пустыне стою“.

Пример «разнобоя» в стиле: учащиеся описали в сочинении возмутительный случай, который повел к организованному протесту фабрики, служащих какого-нибудь частновладельческого предприятия. Учащийся пишет: «И пошла писать губерния», а преподаватель на полях сочинения или в устной беседе в классе отмечает: «В этой фразе оттенок насмешки, она соответствует не сочувственному тону, в каком протест рабочих описан в сочинении, а тону ироническому».

Нужно ли давать в конце сочинения общую оценку? Нередко заключительная рецензия преподавателя бывает слишком стереотипной: «удовлетворительно», «неудовлетворительно», «слабо», «не на тему», «видно достаточное знакомство с литературным материалом», и т. д. Такие рецензии дают очень мало, — тем более, что иногда ряд работ учащихся в классе удостоивается отзывов, формулированных в одних и тех же выражениях, а между тем каждая из этих работ имеет свои особенности. Но сказать свое мнение о сочинениях учащегося преподавателю все же нужно, характеризуя сильные и слабые стороны этих сочинений. Если эти трудно произвести письменно (у преподавателя может не оказаться для этого времени), то почему же не сделать этого в устной классной беседе при раздаче учащимся проверенных работ?

Не приходится, конечно, говорить о том, что и в письменных и в устных отзывах необходимо соблюдать педагогический такт. Нам приходилось видеть прямо истерические рецензии: «Чудовищно», «Очень, очень плохо», «Достойно учащегося первой группы», и т. д. Подобные отзывы могут заставить учащегося совсем опустить руки, и какая польза, если учащийся серьезно сочтет себя «тупицей»? Всякие шуточки и остроты по отношению к юному автору тоже, конечно, недопустимы. Но этого недостаточно: бестактность со стороны преподавателя может быть и другого рода: он говорит, например, учащемуся: «Э, да на вас Пильняк повлиял...». Мы говорили уже, что в раннем возрасте люди легко поддаются в словесной области чужому влиянию; это влияние преподаватель должен учесть, но незачем колоть глаза учащемуся, указывая на источник его вдохновения: влияние — дело очень сложное, тонкое, во многих случаях даже благотворное (если образец, которому учащийся невольно подражает, может быть руководителем в словесном «странствовании»).

Желательно ли чтение в классе сочинений учащихся? Мы знаем случаи, когда такое чтение отнимало три-четыре урока. На такую расточительность итти, конечно, не следует. Вообще, чтение письменных работ в классе допустимо лишь в том случае, если преподаватель ставит себе целью предоставить учащимся возможность на конкретном примере пораздумать над особенностями фразеологии, дать им материал для стилистического анализа и, наконец, дать толчок к обсуждению того или другого общественно-политического или живо-волнующего бытового вопроса.

Для учета достижений учащихся в области письменного слова следует каждому из них отвести страничку в записной книжке преподавателя и там, после просмотра сочинения, делать соответствующие отметки по такой, приблизительно, схеме:

№№	Фамилия учащегося	I сочинение (число, месяц)	II сочинение (число, месяц)	III сочинение (число, месяц)	IV сочинение (число, месяц)
1	Объем сочинения (в страницах)	—	—	—	—
2	Продолжительность работы (в часах) .	—	—	—	—
3	Орфография:				
	а) Ошибки в производстве слова .	—	—	—	—
	б) „ „ изменении „	—	—	—	—
4	Пунктуация:				
	а) ошибки в знаках препинания интонационных	—	—	—	—
	б) ошибки в знаках препинания грамматических	—	—	—	—
5	Синтаксис:				
	а) ошибки в конструкциях простого предложения	—	—	—	—
	б) ошибки в конструкциях сложного предложения	—	—	—	—
6	Выдержанность плана	—	—	—	—
7	Логическая сторона	—	—	—	—
8	Фактическая сторона содержания (насыщенность фактами или, напротив, бедность ими)	—	—	—	—
9	Лексика (богатство или скудность словаря)	—	—	—	—
10	Чистота речи (близость к нормальному литературному языку)	—	—	—	—
11	Поэтическая семантика (эпитеты, сравнения и т. д.)	—	—	—	—
12	Соответствие (или несоответствие) выбранного стиля содержанию сочинения	—	—	—	—
13	Внешняя сторона сочинения:				
	а) чистота работы	—	—	—	—
	б) разборчивость почерка	—	—	—	—

При заполнении рубрик по отделам 3-му, 4-му, 5-му проставляется количество ошибок, допущенных на странице письменного текста. При заполнении других рубрик употребляются какие-нибудь условные знаки, например: — (ниже среднего), + (среднее), ++ (хорошее).

Название рубрик необходимо только на одной странице записной книжки преподавателя, на следующих же, вместо на-

звания, пишутся лишь соответствующие им по порядку цифры: 1, 2, 3... 13.

Иногда приходится не только обозначать цифрой количество ошибок и рубрикой—их тип, но и приводить самые характерные ошибки («францусский, «исскуство», «обыкновенноми» — вместо «французский», «искусство», «обыкновенными»)—такой материал поможет преподавателю целесообразно направлять работу учащегося по усвоению формально - грамматической стороны речи, по более четкому представлению того, в каком отношении к произношению стоит наше правописание, и т. д.

В рубрике 4-й не мешает делать известные обобщения, открывающие пунктуационную болезнь учащегося (*«всегда* перед «что» ставить запятую»...), на излечение от этой болезни и следует направить его старания.

В рубрике 5-й отмечаются особенности юного автора в параллельных оборотах речи (т.-е. в случаях, когда одна и та же мысль может быть передана не одним, а двумя и даже тремя различными синтаксическими способами) и его обычные ошибки при замене сложных предложений простыми, при замене одного из сказуемых деепричастием и т. д.

В рубрике 9-й и 10-й заносятся общие впечатления преподавателя от словаря учащегося: элементы «воровского» языка, большое число диалектизмов и т. д.

В рубрике 11-й хорошо приводить примеры, характеризующие словесное мастерство данного учащегося: *«хмурое* слово», «он затих, замер, *как удав после завтрака»,* и т. д.

По отношению к рубрике 13-й следует сказать, что и на внешнюю сторону сочинения следует обращать серьезное внимание: одна из главных причин весьма распространенного в настоящее время недуга безграмотности в среде молодежи заключается именно в небрежном отношении к выполнению письменных работ на школьной скамье. Нанесенные на случайных лоскутках бумаги, чаще всего карандашом, заметки учащихся, сделанные неразборчиво, без окончания слов и без соблюдения правильного согласования и соединения предложения, не могут, конечно, создать навыков грамотного орфографического и стилистического писания. С этой неряшливостью в выполнении письменных работ необходимо решительно бороться.

Исправление устных сочинений производится, конечно, не в процессе говорения учащегося, а после того, как речь им произнесена, рассказ закончен и т. д. Преподавателю приходится во время этого говорения отмечать у себя в записной книжке все значительные дефекты, замеченные им в устной словесной работе учащегося. Дефекты эти могут относиться к стройности плана (построению речи или рассказа), и отдельным выражениям и даже к словам-«паразитам»: «так сказать», «значит», «так вот», «ну, хорошо» и т. д. Эти слова-паразиты появляются в речи учащегося или вследствие дурной привычки (есть люди, к которым как

будто присосались ненужные пустые словечки, иногда даже не словечки, а малоразборчивые звуковые сочетания: «гм», «пр», «ых», и т. д.), или вследствие того, что учащийся не находит в данный момент подходящего слова, выражения, и, чтобы выиграть время, не останавливаться посреди речи, он вставляет в нее, как ему кажется, совершенно безобидные словечки и всякие мычащие частицы. Чтобы отучить молодого оратора или рассказчика от этой наивной хитрости, нужно каждый раз, когда всплывает у него слово-паразит, не останавливая учащегося, отмечать это легким ударом карандаша о книжку или какой-нибудь предмет, находящийся под рукой, или просто поднимать на мгновение палец — жест, который будет правильно истолкован учащимся. Лучше сделать учащемуся просто паузу или к одному эпитету, употребленному в речи, прибавить второй, ввернуть синоним, ввернуть какую-нибудь безобидную вставку, чем в трудную минуту сыпать надоедливыми словами-паразитами, убивающими впечатление от речи.

Следить неизменно надлежит за правильным произношением (правильным русским произношением признается московское), бороться с искусственным произношением учащихся по буквам («как пишется», «как напечатано»).

Во время речи нужно отмечать также (в книжке, на листе бумаги и т. д.) неправильные ударения, допущенные говорящим, и после речи указать классу, как слово это правильно произносится. Особенно важно указать на ошибку в ударении в тех случаях, когда именно посредством ударения различается значение одинаковозвучащих слов или грамматические формы: мука́ и му̀ка, го̀рода и города́, бе́гом и бего́м. Необходимо считаться с энклитическими словами, которые свое ударение передают стоящему перед ними слова: «Шапку на́ брови надвинул» (*Лермонтов*), «А пользы на́ волос в них нет» (*Крылов*), «Дело по́д вечер, зимой» (*Некрасов*), За́ морем синица не пышно жила» (народная песня), «Хоть кровь и́з носу» [1]).

Не меньшее значение, чем грамматические ударения, имеют в речи ударения логические, и преподаватель должен отмечать случаи неправильного их употребления учащимися. Правильное выявление говорящим логических центров речи привлекает внимание слушателей к главному в речи, к самому существенному — и тем «экономит энергию воспринимающих» (В. Сережников). В речи существенно важно выделение *центральных* слов, уменье передать голосом жанрово-эмоциональные уклоны говорящего: спокойно-повествовательный, патетический, иронический... Само собой, необходимо следить и за правильностью синтаксических

---

1) Для преподавателя будут полезны книги *В. Чернышева:* «Законы и правила русского произношения», изд. 3-е, Спб. 1925; *его же:* «Русское ударение. Пособие к его изучению и употреблению», Спб, 1912; *И. Огиенко* «Русское литературное ударение», 2-е изд., Киев, 1914; *Д. Ушаков* «Русский язык. Краткое систем. школьное руководство», М., 1926,

конструкций в той их упрощенной форме, какая может быть допущена в устной речи. Учащийся, напр., сказал: «Стоял он под деревом... (тут сделана была учащимся остановка, — и затем с подъемом).. мысли, мысли, мысли!». Эта фраза вполне приемлема с точки зрения законов синтаксиса устной речи, но вот такое построение уже нуждается в поправке: «Стоя под деревом, к нему приходили мысли, мысли, мысли!». Это уже извращение конструкции синтаксиса письменной речи.

Что касается замены одного синонима другим, употребления в речи недостаточно яркого и оригинального эпитета, то на это едва ли стоит преподавателю обращать внимание: в живой речи особые тонкости и не нужны, так как все оттенки передаются здесь не столько словами, сколько голосом, интонациями, но выражения, извращающие мысль говорящего, резко нарушающие то настроение, какое он хотел создать, не должны оставаться неотмеченными. Учащийся хотел сказать, что такой-то персонаж повести долго уговаривал своего товарища вместе с ним отправиться в далекую неведомую страну, и учащийся повествует: «Он ему заговаривал зубы...» Получается совсем другое освещение действия, является оттенок сознательной лжи, обмана...

Следует отучать молодых ораторов и рассказчиков от употребления в речи примелькавшихся оборотов («в общем и целом» и т. д.), которые не производят никакого впечатления на слушателя, до тошноты надоели ему. В эпоху Добролюбова (самый конец 50-х годов) были в ходу пустые фразы, характеризующие пробуждающуюся общественность; они мелькали и в газетных статьях, и в речах ораторов, громивших «тьму прошлого», и вот Добролюбов одну из своих статей начинает именно этой фразой, но обрывает ее на четвертом же слове, подчеркивая этим всю избитость и пошлость штампованной характеристики: «В наше время, когда и т. д.»... Какое презрительное — *«и т. д.»!*

Культура устного слова в классе есть культура слова простого и выразительного. Учащийся должен знать цену словам, как средству что-нибудь точно и ясно высказать, кого-нибудь в чем-либо убедить, в известном направлении подействовать на слушателей, и он не может придавать большой цены «цветам красноречия». Говорящие и пишущие в результате обсуждения в классе словесных работ должны почувствовать, что украшение речи только для украшения совершенно не соответствует ее назначению [1]).

---

[1]) Отметим из литературы предмета статью *Д. Введенского*: «Приемы исправления письменных работ учащихся» (I сборник «Родной язык в школе» за 1927); *его же*: «Еще раз об исправлении письменных работ» (V сборник «Родного языка в школе» за 1927); *В. Габо*: «Техническая деталь нашей работы» (разбор статьи Д. Введенского, в том же V сборнике «Родного языка в школе»); *А. Миртова*: «Исправление речи учащихся» (I сборник „Родного языка в школе" за 1927) в нашей книге: „Развитие речи и изучение художественных произведений (2 изд., М., 1928).

СОДЕРЖАНИЕ

Стр.

III. Отдельные виды устного слова

IV. Отдельные виды письменной речи

V. Исправление работ учащихся

МЕТОДИЧЕСКИЕ ТРУДЫ ТОГО ЖЕ АВТОРА.

I. Книги

Лермонтов. Лирика (комментарии и план проработки в школе). Стр. 206, Одесса, 1-е изд. 1912. 2-е — 1919 (распродано).

Крылов. Басни (объяснительные статьи). Стр. 112, Одесса, 1914 (распродано).

Кольцов. Избранные произведения (объяснительные статьи). Стр. 56, Одесса, 1914 (распродано).

Творческая работа по родному языку. Стр. 131, Харьков, 1924.

За живой работой. Рабочая книга для учащих трудшкол. Стр. 168, Харьков, 1925.

Развитие речи и изучение художественных произведений. Стр. 184, Москва, 1-е изд., 1927. 2-е изд., 1928.

Алые зори. Пособие для классных работ. Стр. 258, Харьков, 1-е и 2-е издание, 1924 (распродано).

Трудовая школа. Рабочая книга для 3-го года обучения в городской школе. Стр. 336, Москва, 1927.

Статьи

Детское слово. Пути развития устной и письменной речи при комплексной системе обучения. Научно-педагогический сборник «Родной язык в школе», книга 9-я за 1926.

Живое слово. Комплексная тема «Дом», в «Родном языке в школе», книга 10-я за 1926.

Классное чтение и письменные работы детей, в «Родном языке в школе», книга 3-я за 1927.

Типы работ по родному языку в комплексной системе обучения, в «Родном языке в школе», книга 2-я за 1927.

О свободном творчестве учащихся, в сборн. «Родной язык в школе», книга 6-я за 1927.

В лаборатории детского творчества, там же.

«Педагогическая энциклопедия» (разбор), в журн. «Печать и революция», книга 2-я за 1928.

Цена 1 р. 50 к.

Р



